پداگوژی در جریان پیشرفت

نامه‌هایی به گینه‌بیسائو

پائولو فریره

ترجمهٔ احمد بیرشک

بسم الله الرحمن الرحيم

پائولو فریره

پداگوژی در جریان پیشرفت

نامه‌هایی به گینه‌بیسائو

ترجمهٔ

احمد بیرشک

تهران: نشر اینترنتی رهایی

۱۳۹۴

This is a Persian translation of

Pedagogy in Process:
The Letters to Guinea-Bissau

By Paulo Freire
Seabury Press, New York, 1978

Translated by Ahmad Birashk
Rahaayi Publishing House, Tehran, 2016

www.rahaayi.com

فهرست

یادداشت ناشر

متنی که پیش‌رو دارید عیناً از روی کتاب «آموزش در جریان پیشرفت» نوشتهٔ پائولو فریره و ترجمهٔ احمد بیرشک حروف‌نگاری شده است. این کتاب آخرین بار در دی‌ماه ۱۳۶۳ توسط انتشارات خوارزمی منتشر شده بود. دلیل بازنشر این کتاب توسط انتشارات «رهایی» نایاب‌بودن آن و همچنین کیفیت پایین حروف‌نگاری پیشین است که بیش از ۳۰ سال پیش انجام شده بود. در حروف‌نگاری جدید کاملاً به متن ترجمه‌شدهٔ کتاب که توسط انتشارات خوارزمی منتشر شده بود وفادار بوده‌ایم. تنها تغییری که رخ داده، تغییر عنوان کتاب از «آموزش در جریان پیشرفت» به «پداگوژی در جریان پیشرفت: نامه‌هایی به گینه‌بیسائو» است که ترجمهٔ درست‌تر و کامل‌تری از عنوان اصلی کتاب است.

مقدمهٔ مترجم

درصد بی‌سوادان در جمعیت میهن عزیز ما بالاست. تلاشی که در مدت نیم قرن در این راه شده است، با اینکه به‌کلی عاری از صداقت و صمیمیت نبود، میوه‌ای که متناسب با همان مقدار صمیمیت و صداقت هم باشد به بار نیاورده است. عذر سریع‌بودن رشد جمعیت موجه نیست. سبب اصلی ناکامی را با در نااصولی‌بودن روش‌ها، نداشتن برنامهٔ درست، و علاقهٔ فوق‌العاده به کار نمایشی جست. چند سال قبل یکی از کرمانیان می‌گفت اگر آمارهای وزارت آموزش و پرورش حقیقتی داشت مردم کرمان صد و پنجاه درصد باسواد شده بودند!

حالا که ادعا، و امید، و انتظار صداقت بیشتری است جای آن است که به آنچه در جامعه‌هایی که در این راه پیش رفته‌اند توجه کامل شود. به گفتهٔ سعدی:

مرد باید که گیرد اندر گوش / ور نوشته است پند بر دیوار

پائولو فریره، این مربی انقلابی برخاسته از امریکای لاتین، در محافل فرهنگی، خاصه در آن‌ها که با آموزش بزرگسالان سروکار دارند، چهره‌ای است شناخته. در ایران هم با او فی‌الجمله آشنایی هست، و او است که برندهٔ یک جایزهٔ ایرانی در راه مبارزه با بی‌سوادی شد.

نظریه‌های فرهنگی فریره تاکید دارد بر وحدت میان نظریه و عمل، میان کار فکری و کار دستی، میان تجربیات گذشته و تجربیات زمان حال، و درهم‌آمیختگی همزمانی آموختن و آموزاندن.

در کتابی که اینک جلوی شما باز است به نحوی مستقیم‌تر به این نظریه‌ها پرداخته شده است، زیرا که ملتی بپاخاسته و کشوری تازه از یوغ استعمار رسته، به نیت آنکه در ریشه‌کن‌کردن بی‌سوادی و دست‌یافتن به باسوادی سازنده و کارا کامیاب شود، از فریره دعوت به همکاری کرده و، در حقیقت، راهنمایی خواسته است؛ و این کتاب جوابی است عملی به این دعوت.

در نقد کتاب خواننده را به خواندن نقدی جانانه از طرف مردی صاحب‌نظر در آخر همین کتاب دعوت می‌کنیم. در اینجا نکته‌ای را با خواننده در میان می‌گذاریم. اولین اثر فریره که به‌وسیلهٔ ناشر این کتاب در دسترس علاقه‌مندان گذاشته شد آموزش ستمدیدگان (انتشارات خوارزمی، تهران، ۱۳۵۸) بود. آموزش ستمدیدگان کتابی است انقلابی و پربار؛ اما انشای آن نه‌تنها آسان نیست، بلکه ثقیل است و دیر هضم. پس امکان آن هست — و درواقع چنین است — که فهمش به آسانی برای همهٔ خوانندگان میسر نباشد. برای این پیچیدگی بیان دلایل متعدد می‌توان فرض کرد، از جمله اینکه فریره کتاب‌های خود را به زبان پرتغالی می‌نویسد و از قرار معلوم — من که پرتغالی نمی‌دانم — دشوارنویس هم هست. این پیچیدگی به ترجمه‌های انگلیسی — که مورد استفادهٔ ماست — نیز راه یافته است. و بر مترجم هرجی نیست، زیرا که ترجمه باید چنان باشد که «اگر نویسندهٔ اثر زبان مترجم را می‌دانست، و می‌خواست اثر خود را به زبان مترجم بنویسد، چیزی در سطح و همانند ترجمه می‌نوشت». دلیلی قوی‌تر این است که آموزش و پرورش، به حکم طبیعت خود، با مفاهیم روان‌شناختی، فلسفی، جامعه‌شناختی و سیاسی سخت آمیخته است؛ و هر چه روش آموزش بدیع‌تر

باشد با پیشرفت‌های تازه‌تر، با شناخت آدمی از جنبهٔ روانی و نقش و مسئولیت او از جنبهٔ اجتماعی بیشتر سروکار دارد. اگر غرض از آموزش و پرورش پروردن آدمی‌ای آزاده است نه برده، و مستقل است نه وابسته، و قائم به خویش است نه متکی به دیگران، باید از هر فرصتی که دست می‌دهد استفاده کرد و او را به ارزش والایی که دارد و به نقشی که می‌تواند، و باید، ایفا کند واقف و مومن ساخت. در نتیجه، ورود مفاهیم فلسفی و روان‌شناختی و سیاسی به قلمرو فرهنگی و درآمیختگی آن‌ها با یکدیگر زبان را ثقیل و تقریباً اختصاصی ساخته است.

با توجه به این دشواری ظاهری زبان فریره است که در میان سه کتاب دیگر از آثار او که برای تقدیم به جامعهٔ فرهنگی میهن‌مان ترجمه شده است آموزش در جریان پیشرفت، نامه‌هایی به گینه‌بیسائو، که ترجمهٔ انگلیسی آن، به گفتهٔ جاناتن کوزول «بهترین و فصیح‌ترین ترجمهٔ انگلیسی او تا این تاریخ است» و به قول دیوید هرمن «قابل فهم‌ترین کتاب او است» بر دو کتاب دیگر، که امید می‌رود آن‌ها هم به‌زودی تقدیم جامعهٔ فرهنگی شوند، مقدم شمرده شد تا به قول ناشر این کتاب با خواندنش مطالعهٔ کتاب‌های دیگر فریره آسان‌تر شود.

مطالعهٔ این کتاب و آثار دیگر فریره، به‌خصوص، به سازمان‌ها و نهادهایی توصیه می‌شود که مسئولیت آموزش بزرگسالان را بر عهده دارند.

خرداد ماه ۱۳۶۳

ا. ب.

پیشگفتار بر ترجمهٔ انگلیسی کتاب

خوانندگان این کتاب در امریکای شمالی – یا دست‌کم آنان که آثار پیشین فریره را خوانده‌اند – از پی‌بردن به این موضوع دچار شگفتی نخواهند شد که او به غربت به ژنو نرفته است تا از چنگ تاریخ بگریزد.

به‌عکس، همچنانکه این نامه‌ها و مقدمه‌ای که بر آن‌ها نوشته شده است در کمال فصاحت گواهی خواهند داد، فریره بیشتر از آن مرد کردار[۱] است که زمانی دراز را به غم گذشته خوردن یا با یاد گذشته به هیجان آمدن بگذراند.

فیدل کاسترو است که گفته است وظیفهٔ مرد انقلابی «انقلاب‌کردن» است. اگر تلاش‌های فریره در برزیل یا شیلی موقتاً بر اثر اقدامات نه‌چندان ظریف سیا یا دولت‌هایی که به‌وسیلهٔ فرمانروایانی بومی به مردم هر دو کشور تحمیل شده‌اند و کار خود را با همکاری شرکت‌های امریکای شمالی یا اروپایی انجام می‌دهند، متوقف شده است، خود فریره خواستار این نیست که، خاموش، در دفتری در ژنو بنشیند یا در برابر شنوندگان لیبرال در سانفرانسیسکو یا دهلی‌نو «بر طبق سفارش» سخنانی بگوید. به جای

---

[۱] «کردار» در این کتاب، و سایر کتاب‌هایی که مترجم از آثار پائولو فریره به فارسی برگردانده است، به معنی خاص «عمل توأم با اندیشه» به کار می‌رود. م.

این کار هم‌اکنون با نهایت جدیت در کار ساختن آن انقلاب، انقلابی ساخته از «واژه‌هایی که جهان را شکل می‌دهند»، در میان ملت‌های نوبنیاد افریقایی است.

دل در هوای آن است که در اینجا بار دیگر از موضوعات بنیادی کار آموزشی پائولو فریره – یعنی از «واژه‌های زایا» و «رمزسازی» - در میان (و به کمک) دهقانان برزیل سخن گفته شود، دهقانانی که فقری نومیدکننده بر آنان مستولی است. و نیز دلپذیر است خلاصه‌کردن موضوعاتی که بار دیگر در مقاله‌ای خواهد آمد که مقدمهٔ نامه‌هایی است که بخش مهم این کتاب را تشکیل می‌دهند. اما پرداخت به این کار در حکم آن است که یک بار دیگر موضوع کتاب قبلی او مرور شود. و چنین می‌نماید که سخن‌گفتن از این نامه‌های شیوا به‌تنهایی بسیار مهم‌تر و انسانی‌تر است.

این کتاب، که نامه‌ها هستهٔ اصلی و خردمایهٔ آنند، نه‌تنها بر تعداد خوانندگان آثار فریره، که هم‌اکنون خود رقم در خور توجهی است، خواهد افزود، بلکه نظرات او را روشن خواهد ساخت و سیمای او را نیز، در نظر کسانی که وی را آدمی نحس و تهدیدکننده می‌پندارند، انسانی‌تر جلوه خواهد داد: انسانی مهربان و گشاده‌رو، آن‌گونه که دوستان و شاگردانش می‌شناسندش.

گذشتهٔ از همهٔ این‌ها، کتاب حاضر بهترین و فصیح‌ترین ترجمهٔ انگلیسی آثار او تا این تاریخ است. از این مهم‌تر، این کتاب او را –همراه با السا[۱] –در یک رشته موقعیت‌های خاص و در ارتباط مستقیم عاطفی با مربیان دیگر نمایان می‌سازد. بدین ترتیب، نه‌تنها ترجمهٔ کتاب بلکه سبک نامه‌ای آن، خود، بالاخره احساسی مستقیم از سرشت پائولو فریره را به خواننده می‌بخشد: سرشتی سرشار از گرمی، از رفتاری فروتنانه و شوقی مبارزانه که همه در وجود یک مرد جمع آمده است، و چه بسا که در یک کلمه یا یک عبارت متجلی می‌شود.

---

[1] Elza

عجب نیست که تاکنون چهرهٔ انسانی پائولو فریره به مقدار زیادی نادیده مانده باشد. قطع و آرایش اولین نوشته‌های او، که درخور رساله‌های تعلیمی است، به‌گونه‌ای نیست که خصلت‌هایی را که بازتاب راستین اهداف و طبیعت این انسان باشد جلوه‌گر سازد. لحن محاوره‌ای که به‌وسیلهٔ رد و بدل نامه‌ها میسر شده‌است برای اولین بار استعارهٔ ادبی مناسبی را برای مردی فراهم آورده است که «گفت‌وشنود» را تقریباً مرادف با «آموزش» کرده است.

فریره بر این مجموعهٔ نامه‌ها نامی شایسته نهاده است: *آموزش در جریان پیشرفت*. مطلوب‌ترین عنوان برای کتابی که تکامل «همکاری آموزشی» میان فریره (و همکارانش در شورای جهانی کلیساها[1]) از یک سو، و مربیان کشور نوبنیاد گینه‌بیسائو، از سوی دیگر، را با گام‌های شمرده و بی‌شتاب عرضه می‌کند. هدف مشترک دو طرف اجرای برنامهٔ سوادآموزی برای مردمی است که به‌تازگی آزاد شده‌اند.

مکاتبه به‌صورت مبادلهٔ نامه‌ها بین فریره از ژنو و ماریو کابرال[2] از گینه‌بیسائو شروع می‌شود. اما دیری نمی‌کشد که گسترش می‌یابد و اعضای دیگر «تیم» را، در افریقا و ژنو، در بر می‌گیرد. با اینکه نامه‌ها در زمانی کوتاه (دی ۱۳۵۳ تا بهار ۱۳۵۵ ه.ش) ردوبدل شده‌اند تاثیر گفت‌وشنود – همچنانکه از «بعد از تحریر» تازه و خاطره‌انگیز آخر این کتاب بر می‌آید – تا ۱۳۵۶ و بعد از آن ادامه می‌یابد. از مرزهای یک کشور نیز فراتر می‌رود و به تلاش‌های جمعی در راه سوادآموزی ملت‌های جدید افریقا – که همه در میراث چند قرن سلطهٔ اروپاییان سهیمند – منتهی می‌شود.

آنان که در شگفتند که چه وجه مشترکی میان مربی تبعیدشدهٔ برزیلی که اکنون مقیم سوئیس است، و قومی از سرزمینی چون گینه‌بیسائو می‌تواند بود، بی‌گمان باید پیش

---

[1] World Council of Churches
[2] Mario Cabral

از هر چیز به میراث مشترک ادبار و بردگی، که در بالا به آن اشاره شد، توجه کنند. اما پیوند عمیق‌تر را باید در بینش انقلابی پائولو فریره جست که همکارانش، و در این مورد «طرف‌های مکاتبه‌اش» در گینه‌بیسائو، در آن سهیمند. چنانکه وی در چند مورد با اصرار یادآور می‌شود، آموزش مردمی ستم‌کشیده و در حال مبارزه باید، از آغاز، هم سیاسی و هم جانب‌دارانه باشد، وگرنه هرگز کامیاب نخواهد شد.

نتیجه‌ای که در کتاب فریره بارها و بارها به آن اشاره شده این است که هر گروه از «مربیان بیرونی»، که در موقعیت ممتازی رشدکرده و زیسته و به مطالعه پرداخته است باید «به عنوان یک طبقه بمیرد» و بار دیگر، هشیار زاده شود تا همیشه، حتی در وقتی که می‌آموزاند، بیاموزد و همواره «با» ملت و مردمی که کمک آنان را خواستار شده است کار کند، نه «برای» آن. (اصطلاح قاطع آن «همکاری» در برابر «سلطهٔ فرهنگی» است.)

با توجه به اینکه فریره اعتقاد راسخ دارد به اینکه دو طرف ائتلاف آموزشی باید موضعی ستیزنده و انقلابی داشته باشند، و چنین موضعی را نخست پیشنهاد می‌کند، سپس می‌آفریند و سرانجام تثبیت می‌کند، ممکن است خواننده وصفی را که از او کردم و موجودی «با محبت» و «مهربانش» خواندم گفته‌ای متناقض بیابد، خود فریره جواب این باطل‌نمای ظاهری را می‌دهد.

فریره، در یکی از کتاب‌های قبلی خود که در آن مکرر به چه‌گوارا اشاره می‌کند، او را چون یکی از نمونه‌های بزرگ، معلمی که از جلب توجه می‌پرهیزد، وصف می‌نماید و بر عبارتی که مظهر چه‌گوارا شناخته شده است تکیه می‌کند: «هرچند ممکن است

مضحک به‌نظر رسد، بگذار بگویم که انقلابی راستین را احساس نیرومند عشق هدایت می‌کند[1]».

بیش از هرچیز دیگر، پیروزی این انگیزه در کار و زندگی پائولو فریره است که سیمای بی‌پرده و انقلابی او را رقم می‌زند، سیمایی انقلابی که کسانی را که چون به نیت راستین او پی ببرند از ترس جا خالی می‌کنند، خلع سلاح می‌کند.

و همین انگیزه – شور انقلابی زاده از عشق بی‌شائبه – است که تازه‌ترین کتاب او را کتابی می‌سازد که به یقین بینش او و آگاهی‌اش از مبارزهٔ آموزشی را به همهٔ کسانی سرایت می‌دهد که در هر سرزمین و در هر قاره بیشتر از هرچیز به این بینش و آگاهی *نیاز دارند*.

«دوست دارم که در گفت‌وشنود با شما و همکاران شما وارد شوم...»

فریره این عبارت را تاکنون دست‌کم هزار بار گفته است، در شروع هر کارگاه، یا هر سمینار، یا هر محاورهٔ ساده. و بالاخره، در «نامه‌هایی به گینه‌بیسائو» این گفت‌وشنود را گسترش می‌دهد تا نه فقط معدودی فرهیخته، بلکه کسان بیشتری در آن شرکت کنند. پس این کتاب – در عین حال که کار کلاسیک او نیست – بی چون و چرا اثری است که بیش از آثار دیگر او در دسترس فهم است. و به سلیقهٔ من قوی‌ترین و انسانی‌ترین اثر او نیز هست.

جاناتان کوزول[2]

بوستون

ژانویهٔ ۱۹۷۸

---

[1] *Venceremos The Speeches and Writings of Che Guevera*, New York, Macmillan, 1969, p. 398

[2] Jonathan Kozol

۱. مقدمه

این مقدمه، بیش از هر چیز، نامهٔ گزارش مانندی است که به خوانندهٔ این کتاب می‌نویسم، و درست به اندازهٔ نامه‌های مندرج در متن کتاب خودمانی خواهد بود؛ و، چنانکه گویی با خواننده مشغول صحبتم، خواهم کوشید که بر هر چیز مهمی که در دیدارهایی که برای کار از گینه‌بیسائو کرده‌ام بر من اثر گذاشته است تأکید کنم؛ این کشور را استعمارگران پرتغالی تا همین اواخر به عنوان، نه افتخارآمیز، «استان آن‌سوی دریاها» می‌خواندند، و می‌کوشیدند که با این عنوان مطنطن نقابی بر حضور خود به عنوان اشغالگران این سرزمین، و بر استثمار بی‌رحمانهٔ مردم آن، بزنند.

اما اولین برخورد من با افریقا در گینه‌بیسائو نبود بلکه در تانزانیه بود، کشوری که به دلایل گوناگون خود را با آن در ارتباط بسیار نزدیک می‌بینم. به این نکته از آن رو اشاره می‌کنم تا نشان‌دهم که چقدر اولین گامی که به خاک افریقا گذاشتم برایم مهم بود و چگونه احساس کسی به من دست داد که به آنجا باز می‌گردد و نه کسی که به آن وارد می‌شود. حقیقت آنکه پنج سال پیش وقتی که فرودگاه دارالسلام را به قصد محوطهٔ دانشگاه آن شهر ترک گرفتم شهر در برابر من چنان گسترده شد که گویی بار دومی است که آن را می‌بینم و در آن با خودم ملاقات می‌کنم. از آن لحظه به بعد، حتی کوچک‌ترین چیزها نیز، چون آشنایانی قدیمی، با من از من سخن گفتند. رنگ

آسمان، آبی مایل به سبز دریا، درختان نارگیل و انبه و بلادر، عطر گل‌ها، بوی خاک، موزها و مخصوصاً موزهای کوچک پوست نازک که بسیار دوست‌شان دارم، ماهی سرخ‌شده در روغن نارگیل، ملخ‌هایی که در علف‌ها جست‌وخیز می‌کردند، حرکت تابدار بدن مردمی که در خیابان راه می‌رفتند، لبخندهایی که آمادهٔ زندگی بودند، طبل‌هایی که در دل شب کوفته می‌شد، بدن‌هایی که می‌رقصیدند و با این کار «جهان را طرح می‌افکندند»، و در میان مردم تجلیات فرهنگ‌شان، که استعمارگران با همهٔ کوشش‌هایشان به زایل ساختنش موفق نشده بودند... همهٔ این‌ها مرا مسخر خود کردند و مرا متوجه این ساختند که بیشتر از آنچه پنداشته بودم افریقایی هستم.

طبیعی است که فقط این جنبه‌ها، که در نظر برخی از مردم تنها از احساسات برمی‌خیزد، نبودند که بر من اثر گذاشتند. در این برخورد چیز دیگری بود: برخورد مجدد با خودم. دربارهٔ تاثیراتی که ادامه یافت و چیزهایی که در دیدارهای مکرر از تانزانیه آموختم سخن بسیار می‌توان گفت. اما هیچ‌یک از این‌ها موجب اشاره‌ای نیست که در اینجا به این کشوری می‌کنم که بسیار به آن دل‌بسته‌ام. از تانزانیه می‌گویم تا اهمیتی را که قدم نهادن بر خاک افریقا برای من داشت، و نیز این احساس را که گویی به آنجا باز می‌گردم نه اینکه برای بار اول به آنجا می‌روم، نمایان‌تر سازم.

این احساس خاک افریقا را خانهٔ خود دانستن، تکرار، بلکه تشدید شد، و آن وقتی بود که در سپتامبر ۱۹۷۵ با تیم «موسسهٔ کنش فرهنگی[1]»، برای اولین بار از گینه‌بیسائو دیدن کردم، یعنی وقتی که به گینه‌بیسائو «بازگشتم».

در این مقدمه از معنی و مفهومی سخن خواهم گفت که شرکت من و اعضای تیم در تجربه‌ای بسیار غنی و چالش‌گر در زمینهٔ آموزش به طور اعم و آموزش بزرگسالان به

[1] Institute of Cultural Action (IDAC)

طور اخص برایمان داشته است، تجربه‌ای که در آن ما *با* آموزندگان و مربیان گینه‌ای کار می‌کنیم، نه *برای* آنان و نه از *طرف* ایشان.

اما بیش از این کار باید توضیح دهم که چه چیز موجب شد که معدود نامه‌هایی را که به سرپرست آموزش و کمیسیون هماهنگ‌کنندهٔ سوادآموزی در بیسائو نوشته‌ام حالا منتشر کنم و این کار را به بعد نگذارم.

نیت اصلی من این است که با این نامه‌ها و مقدمه‌ای که بر آن‌ها نوشته‌ام بینشی پویا از فعالیت‌هایی که در آن کشور شده و مسائل نظری‌ای که اساس آن‌هاست برای خواننده فراهم آورم. عنوان کتاب نیز از این مفهوم گرفته شده است: *آموزش در جریان پیشرفت: نامه‌هایی به گینه‌بیسائو*. میان آشکارساختن کاری که به‌تدریج پیشرفت می‌کند، و انتشاردادن کتابی دو یا سه سال بعد به عنوان گزارش نهایی، من اولی را ترجیح می‌دهم. اگر بر آن شوم که نوشتهٔ دیگری دربارهٔ همین تجربه داشته باشم، که به‌راستی امیدوارم چنین شود، آن نوشته متضمن نامه‌هایی که از این پس خواهم نوشت نخواهد بود. ترجیح می‌دهم که نوشتن نامه‌های آینده به همان اندازه ارتجالی باشد که تهیهٔ نامه‌هایی که اکنون منتشر می‌شوند بود. اگر در نوشتن نامه‌های آینده این احساس را داشته باشم که در کار تهیهٔ جلد دوم نامه‌هایی به گینه‌بیسائو هستم این ارتجال — که به هیچ روی نوعی بی‌غرض‌بودن نیست — از آن تاثیر خواهد پذیرفت.

زمینه و فرض‌های پذیرفته‌شدهٔ طرح آموزشی

پس از این توضیح، بی‌آنکه زیاد در بند آموزنده‌بودن مطالب باشم به صحبت دربارهٔ فعالیت‌هایی که در گینه شد می‌پردازم. در ضمن می‌خواهم بر خشنودی خاطر ادارهٔ آموزش شورای جهانی کلیساها و تیم موسسهٔ کنش فرهنگی از دعوت رسمی حکومت گینه تکیه کنم؛ در این دعوت که به‌وسیلهٔ کمیسیون آموزش به‌عمل آمده

بود و در مه ۱۹۷۵ به دست ما رسید، از ما خواسته‌شده بود که نخست برای بحث در مبانی همکاری ما در زمینهٔ آموزش بزرگسالان دیداری انجام شود

مبارزهٔ مردم گینه‌بیسائو و جزیره‌های دماغهٔ سبز به رهبری خارق‌العادهٔ آملیکار کابرال و رفقای «حزب افریقایی برای استقلال گینه‌بیسائو و جزیره‌های دماغهٔ سبز (کابو ورده)[1]» [با علامت اختصاری «*حزب افریقایی*[2]»] برای بیرون راندن استعمارگران پرتغالی به هیچ روی برای ما بیگانه نبود. ما می‌دانستیم که معنی این مبارزه برای تکوین هشیاری سیاسی اکثریت مردم و رهبران آنان چیست، و نیز آن را به عنوان عاملی اساسی که ۲۵ آوریل[3] پرتغال را توضیح می‌دهد، می‌شناختیم.

می‌دانستیم سروکار ما نه به روشنفکران عینی بی‌روح است و نه با متخصصان بی‌طرف، بلکه با مجاهدانی کار خواهیم کرد که برای نوسازی میهن‌شان درگیر تلاش‌های جدی بودند. اصطلاح «بازسازی» را به‌کار بردم، از آن رو که گینه‌بیسائو از صفر شروع نمی‌کند. ریشه‌های فرهنگی و تاریخی آن چیزی است بیشتر از آن خودش، و در روان مردمش، و خشونت‌های استعمارگران از عهدهٔ خشکانیدن آن‌ها برنیامده است. اما از جهتی از صفر شروع می‌کند و آن شرایط مادی بازمانده از اشغالگرانی است که پس از شکست سیاسی و نظامی در جنگی تحمل‌ناپذیر، و به‌طور قطع و یقین پس از ۲۵ آوریل، مجبور به ترک کشور شدند و مرده ریگی از مشکلات و کمبودهایی که با فصاحت تمام «نیروی متمدن‌کنندهٔ» استعمار را شرح می‌دهد، باقی گذاشتند.

---

[1] Partido Africano da Independencia da Guinee Cabo Verde (PAIGC)

[2] در این ترجمه به جای استفاده از اختصار «ح ا گ ج» از حزب افریقایی استفاده شده است که با حروف خوابیده چاپ می‌شود. م.

[3] در ۲۵ آوریل ۱۹۷۴ کودتایی نظامی موجب برافتادن حکومت دیکتاتوری دست‌راستی «حزب ملی خلقی»، که چهل سال بر پرتغال حکومت کرده بود گردید. م.

به همهٔ این دلایل ما دعوت را با خشنودی بسیار دریافت کردیم. این دعوت برای ما مجال مشارکتی را، ولو اندک، در چالشی که بازسازی مطرح کرده بود فراهم آورد. می‌دانستیم که چیزی داریم که با آن به مقابله با این چالش برخیزیم. اگر چنین نبود دلیل موجهی برای قبول دعوت از طرف ما وجود نداشت. اما مطلب اساسی این بود که می‌دانستیم که کمکی که از ما می‌خواند، تنها در صورتی کمک واقعی شمرده خواهد شد که در جریان ارائهٔ آن خود را تنها کارسازان آن نپنداریم، و در نتیجه رهبران ملی و مردم را کاملاً به کارپذیران ساده مبدل نسازیم. کمک اصیل آن است که همهٔ کسانی که در آن دخیلند متقابلاً به یکدیگر کمک کنند و در تلاش مشترک برای شناخت واقعیتی که در صدد دگرگونی آنند با هم به پیش بروند. فقط به‌وسیلهٔ این‌گونه کردار است — کرداری که در آن آنان که کمک می‌کنند و آنان که کمک می‌شوند در زمان واحد به یکدیگر یاری می‌دهند — که عمل کمک‌کردن از تحریفاتی، که در آن‌ها کمک‌کنندگان بر کمک‌شوندگان سلطه پیدا می‌کنند، آزاد می‌شود. به این دلیل است که بین طبقات مسلط و زیرسلطه، و بین جوامع «فرادست» و جوامع به اصطلاح «وابسته» کمک واقعی صورت نمی‌پذیرد. این مناسبات، هرگز، جر در پرتو تحلیل طبقاتی فهمیده نخواهد شد.

بدین دلیل فقط به عنوان مبارزان — و هرگز نه به‌صورت متخصصان بی‌طرف یا اعضای هیأت کمک فنی خارجی — می‌توانستیم همکارانی راستین، ولو به اندازه‌ای خیلی مختصر، باشیم. آنچه خود از جنبهٔ سیاسی برگزیده‌ایم و کردارمان که با این انتخاب‌ها سازگار است، ما را از ایناندیشه باز می‌داشت که در ژنو طرحی برای آموزش بزرگسالان، با همهٔ جزئیات و ویژه‌کاری‌های آن، فراهم آوریم و به عنوان ارمغانی سخاوتمندانه به گینه‌بیسائو تقدیم کنید. بعکس، چنین طرحی با برنامه‌های اصلی همکاری ما، بایستی در محل به‌وجود آید و مربیان ملی، هماهنگ با موقعیت اجتماعی

کشور، در آن غور کنند. همکاری ما در ریختن طرح و کاربرد عملی آن بستگی داشت به درجهٔ توانایی ما به درک واقعیت ملی؛ برای آنکه به آنچه دربارهٔ مبارزهٔ رهایی‌بخش و تجربیاتی که *حزب افریقایی* در مناطق پیش‌تر آزادشده به‌دست آورده است می‌دانستیم عمق بیشتری بخشیم، شروع کردیم به خواندن هرچه در دسترس‌مان بود، به‌ویژه کتاب‌های آمیلکار کابرال. این مطالعات که در ژنو آغاز شد بایستی در دیداری که قرار بود از کشور بکنیم ادامه یابد، و در صورتی که ارتباطی ممتد برقرار شود در دیدارهای بعدی تکمیل گردد. در ملاقات‌های بعدی بود که می‌توانستیم همراه مربیان ملی در سمینارهای ارزشیابی کردار آنان به تفکر بپردازیم. بر آن بودیم که در هر حال از موضعی ریشه‌ای (رادیکال) آغاز کنیم و از پذیرفتن راه‌حل‌های بسته‌بندی‌شده و پیش‌ساخته امتناع ورزیم، و از هرگونه هجوم فرهنگی، خواه آشکار و خواه در کمال زبردستی نهفته، بپرهیزیم.

گزینش سیاسی ما، و کردار بر اساس آن، حتی ما را از فکر این بازمی‌داشت که می‌توانیم به مربیان و آموزندگان گینه‌بیسائو چیزی یاد بدهیم مگر وقتی که با آنان و از آنان بیاموزیم. هرگاه نتیجهٔ دوگانگی میان آموزاندن و آموختن به امتناع آنان که یاد می‌دهند از آموختن از کسانی که یاد می‌گیرند منتهی شود باید ریشه‌های آن را در ایدئولوژی سلطه‌یابی جست. آنان که برای آموزاندن دعوت می‌شوند باید نخست بیاموزند که، چگونه با شروع به آموزاندن، خود می‌توانند آموخت.

السا و من این تجربه را — یعنی نخست آموختن این را که چگونه باید به آموختن ادامه داد — وقتی پیدا کردیم که به آموزاندن پرداختیم. در نخستین ملاقات‌هایمان با مربیان شیلیایی خیلی بیشتر از حرف‌زدن گوش فرادادیم. و وقتی هم که شروع به حرف‌زدن کردیم برای تشریح کرداری بود که در برزیل داشتیم، آن هم نه برای تجویز به مربیان شیلیایی، بلکه فقط برای نشان‌دادن جنبه‌های منفی و مثبت تجربهٔ خودمان. با آموختن

با آنان و با کارگران، در کشتزارها و کارخانه‌ها، برای ما مجال آموزاندن نیز پیدا شد. اگر چیزی در برزیل کشف کرده بودیم که می‌توانستیم دقیقاً آن را در شیلی تکرار کنیم این بود که کار آموزاندن را نباید از کار آموختن جدا کرد. این را هم یاد گرفته بودیم که هرچه را در اوضاع و احوال مختلف در برزیل انجام داده بودیم بر زمینهٔ شیلی تحمیل نکنیم. تجربه‌ها را نمی‌توان، مانند گیاه، «نشا کرد»، باید آن‌ها را از نو اختراع کرد. هنگامی که خود را به‌صورت تیمی برای نخستین دیدار از گینه‌بیسائو آماده می‌کردیم یکی از حادترین علایق ما این بود که خود را از این وسوسه مصون نگاه داریم که برای اهمیت بعضی از وجوه تجربهٔ سابق ارزشی بیش از حد قائل شویم و آن‌ها را عاملیت بخشیم.

کوشیدیم که تجربیات خود و تجربیات دیگران در زمینه‌های متفاوت را تحلیل کنیم، توجهی انتقادی و فزاینده به سیاست و ایدئولوژی سوادآموزی بزرگسالان و آموزش به‌طورکلی مبذول داریم. همچنین با نهایت دقت رابطهٔ میان سوادآموزی و مرحلهٔ بعد از آن و تولید را در محدودهٔ برنامهٔ جامع اجتماع تجزیه و تحلیل کردیم. رابطهٔ میان آموزش سواد و آموزش همگانی را مورد توجه قرار دادیم. در پی آن برآمدیم که منتقدانه نقشی را که آموزش بزرگسالان در جامعه‌ای مانند جامعهٔ گینه‌بیسائو می‌تواند ایفا کند درک کنیم، جامعه‌ای که زندگی همهٔ افراد آن به‌طور مستقیم یا نامستقیم از جنگ رهایی‌بخش که به قول آملیکار کابرال «واقعیتی فرهنگی و عاملی از فرهنگ است» متأثر شده است. هشیاری سیاسی مردم زادهٔ خود مبارزه است. درحالی‌که نود درصد مردم، به معنی لفظی اصطلاح، بی‌سواد بودند همهٔ آنان از جنبهٔ سیاسی بسیار باسواد بودند — درست برعکس بعضی جوامع که نوعی سواد ظاهرفریب و پیچیده دارند اما در مسائل سیاسی به‌کلی بی‌سوادند.

این‌ها بود موضوعات عمدهٔ جلسات ما، در مدتی که خود را برای نخستین دیدار از آن کشور مهیا می‌ساختیم؛ و نیز جزئی از علایق فردفرد ما، در ساعاتی که به کار خود در گینه‌بیسائو می‌اندیشیدیم. هرگز مدتی دراز صرف بررسی روش‌ها و شیوه‌های سوادآموزی به خاطر نفس این امور نکردیم بلکه آن روش‌ها و شیوه‌ها را در ارتباط با، و در خدمت، نظریهٔ شناخت خاصی می‌شمردیم که بدان عمل می‌شود و به نوبت خود، باید با موضع سیاسی خاصی هماهنگ باشد. هرگاه مربی موضعی انقلابی داشته باشد و عمل او را این موضع بخواند، آنگاه سوادآموز بزرگسال در عمل شناختن و دانستن از زمرهٔ کارسازان است. در این صورت وظیفهٔ مربی آن است که راه‌های مناسبی بجوید تا آموزنده آن‌ها را بپوید و هرچه بهتر به او کمک کند تا بتواند در روند سوادآموزی نقش کارساز را نسبت به آموختن برعهده بگیرد. مربی باید پیوسته راه‌هایی را کشف، یا مجدداً کشف، کند که آموزنده به کمک آن‌ها موضوعی را که باید آشکار شود، و سرانجام به صورت یک مسأله یاد گرفته شود، آسان‌تر ببیند. وظیفهٔ مربی این نیست که این وسیله‌ها و این راه‌ها را به‌کار ببرد تا خود از موضوع سرپوش بردارد و آن را پدرانه به شاگرد تقدیم کند و بدین نحو وی را از تلاش جست‌وجو، که در کار شناخت امری بایسته است، محروم سازد. بلکه، در رابطهٔ میان مربی و آموزنده، که موضوعی که باید آشکار شود میانجی است، مهم‌ترین عامل پیدایش دیدی انتقادی نسبت به موضوع است نه گفتار مربی *دربارهٔ* موضوع. و حتی وقتی که، در گیرودار این روابط، مربی و آموزنده بسیار به موضوع مورد تحلیل نزدیک،و نسبت به معنی آن کنجکاو، می‌شوند به اطلاعات متقنی نیاز پیدا می‌کنند که برای تحلیل دقیق ضروری است. دانستن غیر از حدس‌زدن است؛ اطلاعات وقتی مفید است که مسأله طرح شده باشد. بدون بیان مسأله، که اساسی است، گردآوری اطلاعات لحظه‌ای مهم در عمل آموختن شمرده نمی‌شود و فقط انتقال چیزی است از مربی به آموزنده.

از وقتی که کارم را در زمینهٔ سوادآموزی بزرگسالان آغاز کردم کوشیدم که خود را از کتاب‌های اول برهانم. تاکید می‌کنم که کتاب‌های اول است که مورد ایراد من است نه سایر مطالبی که در جریان استوارکردن و عمیق‌ساختن تحصیل آموزندگان را کمک می‌کند. من همیشه مدافع مطالبی و موادی بوده‌ام که به آموزندگان یاری می‌دهند تا با شکستن واژه‌های زایا و ساختن واژه‌های نو از ترکیب هجاهای آن‌ها بر زبان پیروز شوند. این مواد مستلزم کاری آفریننده است و آموختن را تقویت می‌کند. بدبختانه این کار، حتی از کتاب‌های اولی که مؤلفان‌شان نهایت جهد را کرده‌اند که از نقش «عطاکننده» فراتر روند و برای آموزندگان مجال‌هایی برای آفریدن واژه‌ها و متن‌های کوتاه فراهم آورند برنمی‌آید. در کتاب‌های اول عملاً برنامهٔ بخش بزرگی از کوشش آموزندگان، به‌خصوص برای آفریدن واژه‌های خود، به‌وسیلهٔ مؤلف ریخته شده است. بدین ترتیب کتاب‌های اول، به جای برانگیختن کنجکاوی آموزندگان، دیدی منفعل و پذیرنده را تقویت می‌کنند که با کار آفرینندهٔ شناختن و دانستن مغایر است.

به نظر من یکی از مسائلی که جامعهٔ انقلابی باید در زمینهٔ آموزش به آن توجه کند معنی عمل دانستن است. یک جامعهٔ انقلابی باید به نقش‌هایی که عمل دانستن و شناختن به کارسازان آن – یعنی آفرینندگان و بازآفرینندگان و دوباره اختراع‌کنندگان آن – می‌دهد توجه کند. و نیز باید به نقشی توجه کند که کنجکاوی، در ارتباط با موضوعی که باید دانسته شود، ایفا می‌کند، خواه این کنجکاوی، به جستجوی دانش موجود مربوط باشد و خواه به کوشش در آفریدن دانش تازه. این لحظه‌ها به‌راستی از یکدیگر قابل تفکیک نیستند. جدایی میان این لحظات عمل آموختن دانش موجود را به انتقال دیوانسالارانهٔ محض می‌کشاند. در چنین اوضاع و احوالی مدرسه، در هر سطحی که باشد، به بازار معاملهٔ دانشی تبدیل می‌شود که در آن استاد متخصص

زبردستی است که «بسته‌های دانش» را توزیع می‌کند و آموزنده خریداری است که این دانش را می‌خرد و «مصرف می‌کند».

از سوی دیگر، اگر مربی در این جریان دیوانسالارمآب نباشد و حس کنجکاوی خود را زنده نگاه دارد، در همان حال که آموزنده در جریان پرده‌گرفتن از موضوع است، موضوع برای خود او نیز از پرده بیرون می‌افتد. چه‌بسا که مربی بعد تازه‌ای از موضوع را در می‌یابد که تاکنون بر او پوشیده بوده است.

عمده این است که مربیانی که می‌آموزند و شاگردانی که در کار آموزاندنند تلاشی مستمر برای برکنارماندن از دیوانسالارشدگی ابراز دارند. دیوانسالاری آفرینندگی را مضمحل می‌سازد و آدمیان را صرفاً به تکرارکنندگان اندیشه‌های کهنه و مبتذل مبدل می‌کند. هرچه دیوانسالارتر شوند بیشتر به هواخواهان ازخودبیگانهٔ جریان روزمره تبدیل می‌شوند: هواخواهانی که هرگز نمی‌توانند از این جریان فاصله بگیرند و دلیل وجودی خود را درک کنند.

همسازی میان موضع سیاسی-انقلابی مربی و عمل او تنها راه پرهیز از دیوانسالارشدن است. هرچه مربی هشیارانه‌تر به این همسازی عمل کند، مبارزی اصیل‌تر می‌شود که در عین حال، از پذیرفتن نقش اهل‌فن و متخصص رشته‌های خاص سر باز می‌زند.

این بود که ما دعوت حکومت گینه‌بیسائو را به عنوان مبارز پذیرفتیم، نه به عنوان متخصص یا اهل‌فن بی‌روح. ژنو را در حالی ترک گفتیم که آمادهٔ دیدن و شنیدن بودیم و حاضر برای پژوهیدن و بحث‌کردن. در میان توشهٔ سفر ما نه نقشه‌های نجات‌بخش بود و نه گزارش‌های نیم‌آماده.

در ژنو به‌صورت یک گروه همکار دربارهٔ بهترین راه دیدن و شنیدن و پژوهیدن و بحث‌کردن گفتگو کرده بودیم تا شاید نقشهٔ همکاری ما فراهم آید، نقشهٔ برنامه‌ای که

باید در آنجا در گفت‌وشنود، با مردم آن سرزمین، دربارهٔ واقعیت‌شان، و نیازهایشان، و امکان یاری ما تهیه گردد. نمی‌توانستیم چنین نقشه‌ای را در ژنو برایشان طرح کنیم. ما هرگز در آموزش بزرگسالان به عنوان چیزی برای خودش، فقط به عنوان آموختن سادهٔ سازوکار خواندن و نوشتن، ننگریسته‌ایم؛ بلکه آن را کاری سیاسی شمرده‌ایم که مستقیماً مرتبط است با تولید، بهداشت، نظام عادی تعلیم، و به برنامهٔ سراسری جامعه، که باید تحقق یابد. بنابراین جریان دیدن و شنیدن و پرسیدن و بحث‌کردن بایستی از کمیسیون آموزش فراتر رود و به کمیسیون‌های دیگر، و حزب، از جمله سازمان‌های توده‌ای کشانیده شود. و بدین ترتیب برنامهٔ عملی اولین دیدار ما، که در ژنو فقط طرح‌ریزی شد و عملاً با گفت‌وشنود با رهبران ملی در گینه بسط یافت، سه نکتهٔ اصلی را در نظر گرفت که، البته، هیچ‌گاه به‌نحوی جامد از هم جدا نبودند.

تاکید اول: آموختن تاریخ از کمیسیون آموزش و از رهبران دیگر

در مرحلهٔ اول دیدارمان نه‌تنها با ادارهٔ نوبنیاد آموزش بزرگسالان، بلکه با گروه‌های مختلف کمیسیون آموزش تماس گرفتیم.

لازم بود بدانیم که مسائل اصلی آموزش ابتدایی و متوسطه چیست و چگونه به آن‌ها پرداخته شده است. علاقه‌مند بودیم که بدانیم تاکنون در نظام کلی آموزشی که از استعمارگران به ارث رسیده، چه تغییراتی داده شده است و ظرفیت این تغییرات برای آنکه دگرگونی تدریجی را موجب شوند چیست. کردار آموزشی تازه‌ای، که گویای مفاهیم مختلف آموزش، هماهنگ با برنامهٔ سراسری باشد، می‌بایست به‌وسیلهٔ حزب و به یاری مردم ایجاد شود.

یکی از اهداف عمدهٔ آموزشی که میراث استعمارگران بود افریقایی‌زدایی از افراد ملت بود. آن آموزش تبعیض‌گر و میان‌مایه و مبتنی بر لفاظی بود. نمی‌توانست به بازسازی ملی کمکی کند زیراکه برای این منظور ساخته نشده بود. هر سطح از نظام

استعماری، یعنی ابتدایی و متوسطه و فنی، از سطح قبلی بریده و جدا بود. مدرسه از حیث روش‌ها و محتوا و اهداف خود ضددموکراتیک بود. ازآنجاکه از واقعیت کشور جداشده بود مدرسه‌ای بود برای اقلیت و در نتیجه علیه اکثریت. از میان کسانی که دست‌شان به دامن آن می‌رسید معدودی را برمی‌گزید و بیشتر اینان را اندک سالی بعد حذف می‌کرد و با این از صافی گذراندن‌ها و برگزیدن‌های پی‌درپی عدهٔ کسانی که طرد می‌شدند پیوسته رو به فزونی داشت. از این «رفوزه‌شدن‌ها» احساس فروتری و ناتوانی نیرو می‌گرفت [۱].

این نظام کاری نمی‌کرد جز اینکه در بچه‌ها و جوانان نیم‌رخی را که ایدئولوژی استعماری برایشان آفریده بود دوباره تولید کند [۲]، و آن نیم‌رخ موجوداتی پست‌تر از آدمی بود که هیچ‌گونه استعدادی نداشتند، و تنها را نجات خود را در «سفید»شدن یا در عین سیاه‌بودن «روح سفید داشتن» می‌دانستند. این نظام به هیچ چیز که از نزدیک با افراد ملت (که «بومی» خوانده می‌شدند) پیوندی داشته باشد علاقه نداشت. بدتر از بی‌علاقگی نفی عملی هر چیزی بود که نمایندهٔ اصیل این مردم باشد: تاریخ‌شان، فرهنگ‌شان، زبان‌شان. تصور می‌شد که تاریخ این استعمارشدگان وقتی آغاز شده است که استعمارگران متمدن‌کننده حضور یافته‌اند. فرهنگ استعمارشده چیزی نبود جز بازتاب راه و رسم وحشیانهٔ جهان‌بینی او. فرهنگ فقط به استعمارگر تعلق داشت. موسیقی استعمارشدگان، ضرباهنگ آن، رقص‌شان، ظرافت حرکات بدن‌شان، خلاقیت کلی‌شان، هیچ‌یک برای استعمارگر ذره‌ای ارزش نداشت. پس همهٔ این استعدادها سرکوب می‌شد و به جای آن‌ها ذوق و سلیقهٔ طبقهٔ مسلط از کشور چیره تحمیل می‌شد. تجربهٔ ازخودبیگانه‌ساز آموزش استعماری فقط در لحظاتی از سوی استعمارشده خنثی می‌شد که او در میلی شدید که به استقلال احساس می‌کرد برخی از جنبه‌های آن فرهنگ را طرد می‌کرد. در این زمان‌ها مردم «تاریخ خود را

می‌پذیرفتند» و خود را در جریانی می‌انداختند که می‌شد آن را «استعمارزدایی از ذهن» خواند و اریستیدس پرئیرا[1] به آن اشاره می‌کند، و آمیلکار کابرال آن را «بازافریقایی ساختن ذهن» می‌نامد.

همهٔ این‌ها دگرگون‌کردن ریشه‌ای نظام آموزشی بجامانده از استعمارگران را ایجاب می‌کند. چنین دگرگونی‌ای هرگز ماشین‌وار تحقق نخواهد یافت، بلکه مستلزم تصمیمی سیاسی است همساز با برنامهٔ جامعه‌ای که باید آفریده شود، و باید مبتنی بر شرایطی مادی باشد که خود انگیزه‌هایی برای تغییرند. این دگرگونی خواستار افزایش تولید است. در عین حال مستلزم جهت‌گیری تازه بر اساس برداشتی تازه از مصرف است. هر بحثی دربارهٔ آنکه چه باید تولید کرد و چگونه باید تولید کرد و برای چه و برای که باید تولید کرد، باید از نظر سیاسی به اعلی درجه روشن باشد. هر تغییری که به سود اوضاع مادی جدید در هر چهرهٔ مهم جامعه (مثلاً نظیر دوگانگی میان کار یدی و کار فکری) داده شود، ولو با احتیاط تمام آغاز گردد، لزوماً مقاومت ایدئولوژی کهنه را، که هنوز در برابر نیروهایی که عزم آفریدن جامعه‌ای تازه دارند زنده است، برمی‌انگیزد.

آشکارا، این مقاومت‌های ایدئولوژیک همان‌هایی هستند که برانداختن مفهومی نادرست مخالفت می‌کنند که دانش را امر مختومی می‌داند و به مربی نقش «مالک» دانش کامل‌شده‌ای را تفویض می‌کند که باید به آموزنده‌ای که نیاز به آن دارد منتقل گردد. بدتر از همه اینکه این مقاومت در برابر برداشت فکری مفهوم خاصی از دانش ابراز نمی‌گردد، بلکه در مقابل عملی نشان داده می‌شود که با آن مفهوم سازگار است. به این دلیل دگرگونی ریشه‌ای در نظام آموزشی بازمانده از استعمارگران مستلزم کوششی زیرساختی است. یعنی باید با تلاشی برای تغییری وسیع در سطح زیرساخت‌ها

---

[1] Artistides Pereira

و در عین حال با عملی که سرشت ایدئولوژیک دارد، همراه باشد. این کار، سازماندهی مجدد وسایل تولید، و دخالت کارگران را در نوع خاصی از آموزش ایجاب می‌کند، آموزشی که در آن از کارگران خواسته می‌شود که با درک روند کار به چیزی بالاتر از کارگران ماهر تولیدکننده بدل شوند.

در دگرگون‌سازی نظام آموزشی که از استعمارگران بجامانده یکی از وظایف حتمی تربیت گروه‌های تازهٔ معلمان و بازآموزی معلمان قدیم است. در میان این معلمان، به‌خصوص در میان افرادی از آنان که قبلاً هم درس می‌داده‌اند، کسانی یافته می‌شوند که خود را «اسیر» ایدئولوژی کهنه می‌بینند و هشیارانه می‌کوشند که به حفظ آن ادامه دهند؛ اینان عمل «خالی‌کردن زیر پای» روش جدید را در نهان یا آشکارا انجام می‌دهند. از این کسان نمی‌توان امید کار مثبتی در بازسازی جامعه داشت. اما کسان دیگری هم خواهند بود که خود را در بند ایدئولوژی کهنه می‌دانند، لیکن می‌کوشند که با پیوستن به طرز کار جدید خود را از این بند برهانند. با اینان می‌توان کار کرد. اینان کسانی هستند که «خودکشی طبقاتی» می‌کنند. آن‌های دیگر از این کار امتناع می‌ورزند.

آمیلکار کابرال با اشاره‌ای به نقش طبقهٔ متوسط در تصویر کلی مبارزهٔ رهایی‌بخش ملی چنین گفته است: «اگر طبقهٔ متوسط نخواهد به این اهداف (مبارزهٔ رهایی‌بخش) خیانت کند، تنها یک راه را ممکن است پیش گیرد: وجدان انقلابی خود را قوی سازد، آنچه او را به سوی معیارهای طبقهٔ متوسط جذب می‌کند و نیز جاذبهٔ طبیعی، آن‌گونه طرز فکر طبقاتی را از خود براند، با طبقهٔ کارگر از این حیث یکی شود که با گسترش طبیعی روند انقلاب به مخالفت برنخیزد. این گفته بدان معنی است که افراد انقلابی طبقهٔ متوسط برای آنکه نقش ویژهٔ خود را در مبارزهٔ رهایی‌بخش ملی ایفا کنند باید

بتوانند به عنوان یک طبقه خودکشی کنند تا بار دیگر به عنوان کارگران انقلابی سربرآورند و کاملاً به ژرف‌ترین اشتیاق‌های ملتی که جزء آنند سربسپارند.»

کابرال ادامه می‌دهد: «خیانت به انقلاب یا خودکشی طبقاتی تنها شقوق واقعی طبقهٔ متوسط در طرح کلی مبارزهٔ رهایی‌بخش ملی است. [۳]» همین شقوق نیز امروز در جنبش رهایی‌بخش ملی، که دنبالهٔ طبیعی مبارزهٔ رهایی‌بخش است، وجود دارد.

درک این قبیل بحث‌های مربوط به آموزش بزرگسالان جدا از مسائلی نیستند که به اختصار به آن‌ها اشاره کردیم. البته این گفته را نباید چنین معنی کرد که فعالیت‌های سوادآموزی را نمی‌توان آغاز کرد مگر بعد از آنکه دگرگونی ریشه‌ای نظامی که از استعمارگران بجامانده است تحقق پذیرد. اما بدین معنی است که دگرگونی ریشه‌ای و نه‌تنها اصلاحات، هدفی است که باید با صراحت و سرعت دنبال شود.

بحث دربارهٔ این مطلب بنیادی – یعنی نظام آموزشی باقی‌مانده از دورهٔ استعماری – لزوماً ما را، در گفتگوهایمان به گروه کمیسیون آموزش، به آنجا کشانید که به تحلیل مرده‌ریگ دیگری بپردازیم، و آن میراث خود جنگ رهایی‌بخش بود. میراث اخیر را می‌توان در آزمایش‌های بسیار خوبی دید که در مناطقی به عمل می‌آیند که حالا «مناطق قبلاً آزادشده» نامیده می‌شوند؛ این آزمایش‌ها در قلمرو تولید و توزیع، و استقرار «بازارهای خلقی» جدید، و نیز در قلمرو بهداشت و آموزش و پرورش و دادگستری به‌عمل می‌آیند.

بالاتر از هرچیز، می‌خواستیم بدانیم که گروه‌هایی که سرگرم دگرگون‌ساختن نظام موروثی استعماری بوده‌اند به این میراث دوم، یعنی خود جنگ، چگونه می‌نگریستند. نظام نوینی که به‌وجود می‌آمد نمی‌توانست صرفاً ترکیبی تصادفی از دو میراث باشد، بلکه بایستی هرچه را در نواحی آزادشده صورت پذیرفته بود با عمق بیشتری بهبود بخشد و به آن‌ها بپردازد: در آن نواحی آموزشی که دیگر نه خاص برگزیدگان بلکه

به‌وضوح خلقی بود گسترش یافته بود[۱]. در این نواحی مردم محلی امور آموزش را در دست خود گرفتند، درست همان کاری که در پشتیبانی از مبارزان چریک کرده بودند. بنابر مقتضیات واقعی مبارزهٔ رهایی‌بخش مدرسه‌ای برای کار بوجود آمد که ارتباط خیلی نزدیک به تولید، و علاقه‌ای شدید به آموزش سیاسی شاگردان، داشت. حتی بچه‌ها یاد می‌گرفتند که به هنگام حمله‌های مخرب هوایی دشمن چه کنند تا زنده بمانند.

این آموزشی بود که نه‌تنها تجلی مرافقتی بود برخاسته از خود مبارزه، بلکه بر ژرفای مبارزه نیز می‌افزود. چون با حضور هیجان‌آور جنگ سرشته شده بود هم در

[۱] «این کار آموزشی در داخل کشور نتایج مهم به بار آورده و تحصیل بچه‌های بالاتر از ده ساله را میسر کرده بود (به دلیل شرایط جنگی ده سالگی حداقل سن برای پذیرفته‌شدن در مدرسه بود). *حزب افریقایی* در سال تحصیلی ۱۹۷۲–۱۹۷۱ در مناطق آزادشده جمعاً ۱۶۴ مدرسه داشت که ۲۵۸ معلم در آن‌ها به تعلیم ۱۴۵۳۱ دانش‌آموز می‌پرداختند. بعدها بهترین دانش‌آموزان انتخاب شدند تا در مدارس شبانه‌روزی که به‌وسیلهٔ حزب در کشورهای همسایه دائر شده بود به ادامهٔ تحصیل بپردازند. علاوه بر این *حزب افریقایی* سخت مراقب نیازهای کشور برای بازسازی ملی نیز بود و فقط به نیازهای ناشی از جنگ، که تنها جوانان را برای خدمات نظامی می‌خواهد، بسنده نمی‌کرد. از این روی به تحصیلات متوسطه و عالی گروه‌های متعددی از دانش‌آموزان بذل توجه خاص شد. در این کار توانستند امید به پشتیبانی کشورهای همسایه ببندند و نتیجه این شد که عدهٔ جوانان گینه‌ای که در سال‌های جنگ موفق به تکمیل تحصیلات عالی شدند خیلی بیشتر از تعداد افراد مشابه در تمام مدت اشغال کشور به‌وسیلهٔ پرتغالیان بود. در مدت ده سال تعداد کسانی که زیرنظر *حزب افریقایی* فارغ از تحصیل شدند از تعداد مشابه در پنج قرن سلطهٔ پرتغال بیشتر بود. (در ده ساله ۱۹۶۳ تا ۱۹۷۳ این تعداد که زیر نظر *حزب افریقایی* از تحصیل فراغ یافتند: ۳۶ تن از آموزش عالی، ۴۶ تن از دورهٔ متوسطهٔ فنی، ۲۴۱ تن از دوره‌های حرفه‌ای و تخصصی، و ۱۷۴ تن از دوره‌های سیاسی و اتحاد. در مقام مقایسه باید متذکر شد که از ۱۴۷۱ تا ۱۹۶۱ فقط ۱۴ گینه‌ای در آموزش عالی و ۱۱ تن در سطح فنی فارغ تحصیل گردیده بودند.) — به نقل از گینه‌بیسائو: سه سال استقلال — (Guine Bissau: Tres anos de Independencia نوشتهٔ Luis Metta, Luiza Teotonio Pereira) لیسبون، ۱۹۷۶، ص ۱۰۷–۱۰۶

جست‌وجوی گذشتهٔ اصیل مردم بود و هم خود را برای زمان حال در اختیار آنان می‌گذاشت.

در اینجا، همچنانکه در همهٔ ابعاد دیگر روند رهایی، می‌توان ارزش بینش پیمبرانهٔ آمیلکار کابرال را دریافت. وی استعدادی برای تحلیل واقعیت کشور داشت، نه برای انکار آن. چون هم محکوم می‌کرد و هم آن را اعلام می‌کرد، همیشه با آنچه براستی حقیقت داشت آغاز می‌نمود، نه با آنچه دلش می‌خواست حقیقت داشته باشد. در وجود آمیلکار کابرال طرد و اعلام هیچ‌گاه از هم جدا نبودند، همانطور که این دو هیچ‌گاه بیرون از حیطهٔ کردار انقلابی وقوع نمی‌یافتند. در بحبوحهٔ مبارزه و در کنار رفیقانش، واقعیت آکنده از ستم نمایش مسخرهٔ بهره‌کشی استعماری را — که همواره در پی آن بود که بهره‌کشی خود را پنهان دارد — محکوم می‌کرد. و به همین راه جامعهٔ نوینی را که می‌رفت تا از میان تغییرات انقلابی که روی می‌داد سربرآورد، اعلام می‌داشت. در نظر کابرال نیز چون هر کسی که به‌راستی همسازی میان گزینش سیاسی و عمل را تجربه می‌کند کلمه همواره وحدتی جدلی (دیالکتیکی) بود میان کنش و اندیشه، و میان عمل و نظر. هرگز بر خود نپسندید که از یک طرف واژه‌های میان‌تهی اغوایش کنند، یا از طرف دیگر عمل‌گرایی وسوسه‌اش سازد:

امتناع او از کشانیده‌شدن به پاسخ‌های خلاف انضباط، و تلاش او برای نفی و طرد فریفتگری، از صراحت سیاسی‌اش و همسازی میان آنچه برمی‌گزید وآنچه عمل می‌کرد نشأت می‌کرد. تصور توده‌های تقسیم شده‌ای که از گرایشات خود پیروی کنند، و بدون حزبی انقلابی یا رهبرانی که قادر به بسیج‌کردن و سازمان‌بخشیدن و جهت‌دادن باشند با فکر هرچه پیش‌آید خوش آید پیش روند، از نظر او مطرود بود. به همین ترتیب، هر رهبری‌ای را که احساس می‌کرد که «مالک» توده‌هاست، مطرود می‌شمرد. آزادی نامحدود و قدرت دیوانسالارانه او را مشمئز می‌ساخت. نه رهبرانی

که چندان در عقب مردم حرکت می‌کنند که در گرد و خاکی که از حرکت مردم برمی‌خیزد گم می‌شوند، و نه رهبرانی که آن‌قدر پیشاپیش مردم بروند که گردوخاک حرکت آنان مردم را از نظر پوشیده بدارد، بلکه رهبرانی که همیشه با مردم باشند و در گرماگرم مبارزهٔ رهایی‌بخش باهم بیاموزند و بیاموزانند — این راه و رسم او. کابرال نیز، چون گوارا و مانند فیدل، با مردم کاملاً آمیخته بود، با مردمی که گذشته‌شان را خوب می‌شناخت و در اکنون‌شان ریشه‌ای عمیق داشت، اکنونی سرشار از مبارزه‌ای که وی بی‌دریغ خود را وقف آن کرده بود. بدین ترتیب می‌توانست آینده را پیش از دیگران ببیند. در هر یک از روزهایی که وی با چنین شدت و کشاکشی به‌سر می‌آورد همیشه رویایی امکان‌پذیر بود، و تاریخی زنده که ممکن بود همان روز ساخته شود.

یک بار، وقتی که دربارهٔ نیروی جادویی طلسم با چند سرباز حرف می‌زد گفت: «اگر نجنگیم و اگر به دشمن در نقطه‌ای که آسیب‌پذیر است حمله نکنیم نخواهیم مرد. اما اگر اشتباه کنیم، و اگر خود را در موضع ضعف قرار دهیم خواهیم مرد؛ هیچ راه دیگری نیست. به من خواهید گفت: «کابرال نمی‌داند، اما ما موارد مختلفی دیده‌ایم که طلسمی یکی از یاران ما را از مرگ نجات داد، گلوله‌ها می‌آمدند و منحرف می‌شدند». ممکن است چنین بگویید. امیدوارم که پسران پسران ما وقتی که این‌گونه داستان‌ها را بشنوند، و وقتی که با خشنودی آگاه شوند که *حزب افریقایی* توانسته است که مبارزه را مطابق با واقعیت کشور رهبری کند، خواهند گفت: «پدران ما سخت جنگیدند، اما به چیزهای غریب و عجیبی اعتقاد داشتند؛ آنچه برایتان می‌گویم شاید اکنون بی‌معنی باشد. فردا باز صحبت خواهم کرد...[۴]»

آمیلکار کابرال می‌دانست که فقط توپ نیست که موجب جنگ می‌شود، و تصمیم به جنگ وقتی گرفته می‌شود که آسیب‌پذیری ستمبران بدل به نیرو گردد و قادر به آن شود که قدرت ستمگر را تبدیل به ضعف کند. این بود که سرچشمهٔ همهٔ علاقهٔ او،

بی‌صبری صبورانه‌ای که با آن بی‌انقطاع وجود خود را صرف تشکل سیاسی یا تشکل مسلکی (ایدئولوژیک) مبارزان، صرف‌نظر از سطح یا شاخه‌ای که در آن فعال بودند، می‌کرد. و هم این بود که سرچشمهٔ توجه خاصی که به کار آموزش در مناطق آزادشده مبذول می‌داشت و مهر و عطوفتی که قبل از رفتن به جنگ در دیدار با بچه‌ها در مدارس کوچک نشان می‌داد، در بازی آنان شرکت می‌کرد و با هر یک درست به فراخور او کلمه‌ای می‌گفت. بچه‌ها راه «گل‌های انقلاب‌مان» می‌خواند.

در نتیجه ما از صراحت و وضوحی که تیم‌های ملی در تحلیل همهٔ این نکته‌ها داشتند متعجب نشدیم. سرپرست کمیسیون آموزش در این جلسات حضور داشت و خود را جزئی از جریانی می‌دانست که در آن همه‌کس به معنی بازآفرینی جامعه واقف بود. آنان موانعی را که هر روز با آن‌ها روبرو بودند خوب می‌شناختند: از نداشتن کمترین وسایل مادی، مثلاً ماشین تحریر، تا نیاز خردکنندهٔ تربیت گروه‌های رهبری در رشته‌های گوناگون، به منظور عملی‌ساختن همهٔ طرح‌هایشان.

ما توانستیم به درک روشن ماریو کابرال، سرپرست کمیسیون آموزش، از تجربهٔ آموزش پرباری که در طی دورهٔ جنگ گسترش یافته بود، و نیز به راه مثبتی که در آن با دگرگونی ریشه‌ای نظام بازمانده رویارو می‌شد پی ببریم. در تمام مدت او می‌دانست که تغییر نمی‌تواند به‌وسیلهٔ سحر و جادو تحقق پذیرد. ماریو کابرال، به سبب رهبری‌کردن مبارزانهٔ کمیسیون آموزش آگاه بود که سرشت روابط میان نظام آموزشی و کل جامعه دیالکتیکی (جدلی) است نه مکانیکی. با شناختن محدودیت‌های آموزش رسمی به عنوان نظامی جزء، در درون نظامی بزرگ‌تر، به نقش اساسی آن در ایجاد تفکر تازه‌ای پی برد که همساز با اهداف جامعهٔ تازه‌ای است که باید آفریده شود. وانگهی می‌دانست که اگر به جای پرداختن به عمل اجتماعی در کشور در صدد ایجاد آموزشی برآید که برای جامعهٔ آینده‌ای که اکنون در شرف تکوین است مناسب

باشد این نقش اساسی تحقق نخواهد پذیرفت. چنین تلاشی بسیار پندارگرایانه خواهد بود و به همین دلیل نمی‌تواند واقعیت پیدا کند. دو شق در برابرش قرار داشت: یکی بستن همهٔ مدارس، هم دبستان‌ها و هم دبیرستان‌هایی که از دورهٔ استعمار به ارث رسیده بود، در مدتی که نظام آموزشی کاملاً تغییر جهت می‌یابد، و دیگر واردکردن برخی اصلاحات در نظام قدیم بوجهی که دگرگونی ریشه‌ای آینده را، که با تغییراتی که در ساخت مادی جامعه روی می‌دهد هماهنگ است، تسریع کند؛ از این میان او شق دوم را برگزید.

کار بسیار ضروری، تدوین مجدد برنامه‌های جغرافیا و تاریخ و زبان پرتغالی و عوض‌کردن همهٔ متونی بود که سخت آغشته به آرمان و اندیشهٔ استعماری بودند. برای دانش‌آموزان حق تقدم مطلق با خواندن جغرافیای خودشان بود نه جغرافیای پرتغال، و یادگرفتن پیشرفتگی‌های دریا در خشکی نه رود تژو[1]. واجب بود که تاریخ خودشان، تاریخ مقاومت ملت‌شان در برابر مهاجمان را و مبارزه‌شان در راه آزادی را، که به آنان حق ساختن تاریخ خود را بازپس داده بود، تحصیل کنند، نه تاریخ پادشاهان پرتغال و نیرنگ‌های دربار آن را. لازم بود که دانش‌آموزان گینه‌ای به تلاش در راه بازسازی ملی خوانده شوند نه «به تمرین ساختن نمونهٔ گلین شاعر نابینایی با حلقهٔ گل‌های افتخار[۵].» و مهم بود که نخستین گام‌ها (هرچند در آغاز با احتیاط تمام) برای نزدیک‌کردن شاگردان دبیرستانی بیسائو با کار تولیدی، برداشته شود.

«مدرسه در روستا» یکی از برنامه‌هایی بود که ماریو کابرال از آن‌ها با ما سخن گفت. این برنامه مستلزم آن بود که مدارس شهری و معلمان و دانش‌آموزان‌شان به‌طور موقت به نواحی روستایی نقل مکان کنند، و با زیستن در اردوها بتوانند ضمن مشارکت در

[1] Rio Tejo

فعالیت‌های تولیدی با دهقانان، هم خود بیاموزند و هم به آن‌ها چیز یاد دهند، بی‌آنکه از فعالیت‌های منظم تحصیلی آن‌ها به هیچ وجه چیزی کاسته شود.

بدین ترتیب آزمایش‌ها در ۱۹۷۵ آغاز شده بود و قرار بود در ۱۹۷۶ ادامه یابد تا کار تولیدی را با فعالیت‌های عادی مدرسه‌ای درهم آمیزند، بدین نیت که کار و تحصیل را چنان توأم کنند که تا جایی که ممکن است کار جهت تحصیل را معین کند و هر دو با هم یک واحد را تشکیل دهند.

به درجه‌ای که آزمایش‌ها اصولی‌تر شوند و ژرف‌تر گردند می‌توان محتوای برنامه‌ای رشته‌های مختلف را به‌نحوی فزاینده از فعالیت‌های تولیدی بیرون کشید؛ در نظام سنتی این کار لفظاً به دانش‌آموزان «انتقال داده می‌شد»؛ و اگر کاری انجام می‌شد همین بود. زمانی فرا می‌رسد که دیگر کسی برای کارکردن تحصیل نمی‌کند یا برای تحصیل‌کردن به‌کار نمی‌پردازد، بلکه در جریان کارکردن تحصیل می‌کند. بدین ترتیب وحدت راستینی میان عمل و نظر برقرار می‌شود. اما باید این نکته را به‌روشنی دریافت که آنچه حذف می‌شود تحصیلی نیست که تفکری انتقادی نسبت به عملی تمام‌شده یا کاری در جریان بشمار آید (نظر)، بلکه جدایی بین آن دو است. بدین ترتیب وحدت نظر و عمل، وحدت میان مدرسه، در هر سطحی که باشد، و فعالیت تولیدی، به عنوان بعدی از زمینهٔ متحقق، را نیز برقرار می‌سازد.

به‌رغم دشواری‌هایی که کمیسیون با آن‌ها روبرو شده بود، و بعضی، چون مقاومت دانش‌آموزانی که نمی‌خواستند فکر کار کردن با دست را بپذیرند، دارای سرشتی مسلکی (ایدئولوژیک) بودند، و برخی، چون نبودن وسایل حمل و نقل، دلایل مادی داشتند، می‌توان فهرستی از آزمایش‌های بسیار مثبت را تنظیم کرد، مانند کار ۱۲۰ دانش‌آموز که در شرف تکمیل تحصیلات دورهٔ متوسطه بودند در صبح‌های یکشنبه در انبارهای غلهٔ دولتی؛ شرکت دانش‌آموزان سال‌های دوم و سوم دبیرستان بیسائو در

کارهای تولیدی باغ «موسسهٔ دوستی»؛ دو ماه کار دانش‌آموزان سال دوم مدرسهٔ سالوادر آلنده در محوطهٔ گاوداری، و باغ‌هایی که به‌وسیلهٔ تعداد زیادی از دانش‌آموزان دبستان‌های پایتخت درخت‌کاری شد.

اشاره به این نکته مهم است که دانش‌آموزان دبیرستانی پیش و بعد از سفر به روستاها با کارکنان فنی کشاورزی ملاقات می‌کردند و با آنان دربارهٔ جنبه‌های گوناگون فعالیت‌هایی که باید در آن‌ها شرکت کنند به بحث می‌پرداختند. به‌علاوه کارکنان فنی در این مسافرت‌ها همراه آنان بودند. بعد از بازگشت، در جلسات بحث و ارزشیابی، برداشت آنان از نکاتی که در جلسات مقدماتی خاطرنشان شده بود مورد تأیید قرار می‌گرفت، یا ژرف‌تر می‌شد، یا اصلاح می‌گردید.

باز بودن ذهن دهقانانی که دانش‌آموزان مهمان شهری را پذیرا می‌شدند، و آمادگی آنان برای آموزاندن و آموختن، هر دو، نیز حائز اهمیت بسیار است. اما اساساً شاید دانش‌آموزان شهری بودند که از اولین تجربهٔ خود در رابطهٔ صمیمانه با کارهای سخت کاشت و برداشت و تولید بیشتر می‌آموختند.

این آزمایش‌ها نه‌تنها در بیسائو، که مشکلات بیشترند، بلکه در بخش‌های دیگر کشور نیز با شرایطی مساعدتر به‌عمل آمد. در حال حاضر این آزمایش‌ها به‌صورتی گسترش‌یافته است که تقریباً شامل همهٔ کشور می‌شود. بعضی مدارس، مانند دبیرستان بافاتا، دو مزرعهٔ کشاورزی دارند. مدارس مناطق آزادشده با کار تولیدی معلمان و شاگردان همچنان خودبسنده هستند. در حال حاضر ۹۶ مدرسه از ۱۰۶ مدرسهٔ ناحیهٔ بافاتا به انجام نوعی کار کشاورزی می‌پردازند.

اقداماتی از این گونه، پیشاهنگ تغییر ژرف‌تری هستند. کمیسیون آموزش خود را در این تلاش‌ها شریک ساخته است، اما از هر تلاشی برای تمرکز انعطاف‌ناپذیر آن‌ها پرهیز می‌کند. در زمان دیدار ما دو مربی کوبایی در ارتباط با کاری که تازه در قلمرو

تربیت، و بازآموزی معلمان آغاز شده بود، همکاری نزدیک داشتند. بعداً از همهٔ این دگرگونی‌ها که در حال وقوعند صحبت خواهم کرد.

فعالیت‌هایی که هم‌اکنون در قلمرو سوادآموزی بزرگسالان در جریان است

تاکنون دو ابتکار بنیادی در قلمرو آموزش بزرگسالان صورت گرفته است – یکی مربوط است به نیروهای مسلح خلق و دیگری به کمیسیون آموزش که اداره‌ای به نام ادارهٔ آموزش بزرگسالان تأسیس کرده است.

حرکتی آشکار به سوی یکی‌کردن این دو تلاش، که لازمهٔ کارابودن برنامه‌ای ملی است، وجود دارد. اما ویژگی‌های خاص هریک از آن دو محفوظ خواهد ماند.

نکتهٔ شایان توجه این است که سوادآموزی بزرگسالان، هم در نظر نیروهای مسلح خلق و هم در نظر کمیسیون آموزش، کاری سیاسی تلقی شده است که در آن آموزندگان به کمک یاری‌دهندگان به شیوه‌ای انتقادی درگیر خواندن و نوشتن می‌شوند، نه با حفظ‌کردن از خود بیگانه‌ساز و ماشینی هجاها و کلمات و عباراتی که به آنان داده شده است. البته این شیوه توافق کامل با روش ما دارد. مسأله در سطح پدیدآوردن مفهوم در ذهن[1] نیست، بلکه در سطح متحقق‌ساختن جریان است.

مهم‌ترین مسأله در سوادآموزی بزرگسالان یاد دادن خواندن و نوشتن نیست که ممکن است نتیجهٔ آن خواندن متن‌های درسی باشد بی هیچ‌گونه درک انتقادی از زمینهٔ اجتماعی‌ای که این متون به آن اشاره دارند. این نوع سوادآموزی موردپسند طبقات سلطه‌گر است که، به دلایل متعدد، لازم می‌بینند که طبقات زیرسلطه را «به ورود به جهان حروف» تشویق کنند. هرچه این «ورود» «بی‌طرفانه»تر باشد بیشتر مطلوب ارباب قدرت است.

[1] Conceptualization

بعکس، در زمینه‌ای انقلابی مهم آن است که آموزندگان درک کنند، یا درک خود را ژرف‌تر سازند، که مهم‌ترین چیز برای آنان این است که تاریخ بسازند و خود به‌وسیلهٔ آن ساخته و بازساخته شوند، نه اینکه داستان‌های از خود بیگانه‌کننده بخوانند. چون بیم آن می‌رود که تصویری که رسم کردم متقارن به‌نظر برسد، باید بگویم که در حالت اول آموزندگان هیچ‌گاه به تفکر انتقادی دربارهٔ مشروط‌بودن روند فکری خود، و به اندیشیدن در علت موقعیت کنونی خود، و به «بازخواندن» تازهٔ واقعیتی که به عنوان چیزی به آنان عرضه می‌شود که باید خود را با آن مطابقت دهند، دعوت نشده‌اند. هرگز دربارهٔ اندیشه-زبانی که نامعقولانه از عینیت جدا شده، و سازوکارهای تزریق مسلک (ایدئولوژی) سلطه‌گر بحث نمی‌شود. یاد داده می‌شود که دانش چیزی است که باید «مصرف شود»، نه اینکه ساخته و بازساخته گردد. بی‌سوادی چیزی چون گیاه هرزهٔ زیان‌بخش، یا نوعی بیماری شمرده می‌شود؛ پس مردم از «ریشه‌کن کردن» آن صحبت می‌کنند یا به آن به عنوان «طاعون» اشاره می‌نمایند.

بی‌سوادان، که در زمینهٔ کلی جامعهٔ طبقاتی موجودیتی مانند اشیا دارند، ستم می‌برند، از بودن نهی می‌شوند و در جریان فراگرفتن خواندن و نوشتن نیز مانند اشیا مورد رفتار قرار می‌گیرند. به جریان آموختن کشانیده شده‌اند، اما نه چون کسانی که دعوت شده باشند که به دانش گذشته پی ببرند، تا با پی‌بردن به محدودیت‌های آن به دانش بیشتری دست یابند. بعکس، آنچه به آنان پیشنهاد می‌شود پذیرفتن منفعلانهٔ دانش بسته‌بندی‌شده است.

در چشم‌انداز انقلابی، از آموزندگان دعوت می‌شود که فکر کنند. به این معنی، هشیاربودن فقط فرمول و شعار نیست. شکل ریشه‌ای بودن است: انسان بودن است؛ و از آن موجوداتی است که نه‌تنها می‌دانند، بلکه می‌دانند که می‌دانند. یادگرفتن خواندن و نوشتن در این مورد کاری است آفریننده که متضمن درک انتقادی واقعیت است.

شناخت دانش پیشین، که از تحلیل کردار در زمینهٔ اجتماعی آن نصیب آموزنده می‌شود، برای او امکان دانش تازه را فراهم می‌آورد. دانش تازه، که از حدود دانش پیشین بسیار فراتر می‌رود، دلیل عقب‌ماندن از واقعیت‌ها را آشکار می‌سازد و در نتیجه از تعبیرهای غلط همین واقعیت‌ها افسانه‌زدایی می‌کند. و بدین ترتیب دیگر میان اندیشه–زبان و واقعیت عینی جدایی نیست. حال دیگر غرض از خواندن یک متن «قرائت» آن است در زمینه‌ای اجتماعی که متن به آن اشاره دارد.

بدین معنی سوادآموزی بزرگسالان مقدمه‌ای می‌شود بر تلاش به منظور نظم بخشیدن به دانشی که کارگران روستایی و شهری در جریان فعالیت روزانهٔ خود کسب می‌کنند؛ دانشی که هرگز توجیه‌کنندهٔ خود نیست بلکه باید بر حسب اهدافی که در خدمت آن‌هاست فهمیده شود. این جریان نظم‌بخشی در مراحل بعد از سوادآموزی عمیق‌تر می‌شود.

به موازات تجدید سازمان وسایل تولید، وظیفه‌ای اساسی که در جامعه‌ای انقلابی باید به‌طور انتقادی درک شود و موردتوجه قرار گیرد تعیین میزان و ارزش خرد توده — و نه آرمانی ساختن آن — است، که متضمن فعالیت آفرینندهٔ مردم است و سطح معرفت آن‌ها را دربارهٔ واقعیت آشکار می‌سازد. مراد از این گفته انتقال معرفتی به مردم نیست که از پیش ساخته و پرداخته شده باشد، زیراکه در این جریان از آنچه هم‌اکنون می‌دانند چشم‌پوشی می‌شود، بلکه غرض این است که آنچه به‌صورتی سازمان‌نیافته عرضه کرده بودند به صورت سازمان‌یافته‌ای به آنان بازگردانده شود[۱]. به بیان دیگر این کار، روند پی‌بردن همراه با خود مردم است به این که چگونه می‌دانند، و نیز به سطح دانش آنان. و این به معنی آن است که مردم را از راه تفکر انتقادی و با توجه به

[۱] مائوتسه تونگ در گفتگویی به آندره مالرو گفته بود: «ما باید آنچه را از توده‌ها به‌صورتی آشفته می‌گیریم؛ به‌صورتی دقیق به آنان بیاموزیم» (از کتاب *ضد خاطرات*)

تجربهٔ عملی آنان و اهدافی که انگیزهٔ آنان است به مبارزه بخوانیم تا در پایان کار یافته‌های خود را سازمان دهند و فهم هرچه دقیق‌تری از معنی واقعیات را جانشین عقیدهٔ صرف نسبت به واقعیات کنند. این است چالشی که آمیلکار کابرال نهایت توجه را نسبت به آن مبذول داشت وقتی که در تحلیل مبارزهٔ رهایی‌بخش، هم به عنوان «واقعیتی فرهنگی» و هم به عنوان «عامل فرهنگ»، تأکید ورزید که این فرهنگ باید هرچه بیشتر، به درست‌ترین معنی اصطلاح، علمی شود؛ و در نتیجه بر چیزی غلبه کند که وی آن را «ضعف فرهنگ» می‌نامید.

کاری از این نوع، که همواره مبتنی است بر عمل تفکر دربارهٔ عمل، که عمل از راه آن کمال می‌یابد، ممکن است موجب پیدایش مراکز واقعی پژوهش شود؛ مراکزی که هرچند حول موضوعات خاص معینی، از قبیل مثلاً کشاورزی یا بهداشت، شکل گرفته‌اند می‌توانند به تحلیل‌های کلی و عامی از این موضوعات دست یابند. این‌گونه مراکز ممکن است، با وظیفهٔ مداوم نظم‌بخشی و ژرفابخشی به دانش، واحدهای دانشگاه آینده شوند، دانشگاهی که از طبقات زحمتکش برخاسته و همراه با آن‌ها رشد کرده است و بر آن‌ها تحمیل نشده است؛ دانشگاه تحمیل‌شده بالمآل همیشه به معنی دانشگاهی *علیه* آنان است.

مهم‌ترین صفت این‌گونه کارکردن با مردم اتخاذ موضعی انتقادی در برابر واقعیت است. بدین ترتیب واقعیت خود موضوع دانش می‌گردد و از راه تحلیل کنشی که آن را دگرگون می‌کند فهمیده می‌شود. هر روز، فعالیت عملی به صورت موضوع دائمی بررسی درمی‌آید. درکی که نتیجه می‌شود بسیار مهم‌تر از هدف انتفاعی و آنی خود فعالیت است. بدین نحو فعالیت نه‌تنها منبع دانش نسبت به خود و دلیل اساسی خود می‌شود، بلکه وسیله‌ای می‌شود برای درک چیزهای دیگری که مربوط به آنند.

مسأله‌ای که در برابر جامعه‌ای انقلابی مطرح می‌شود فقط این نیست که چگونه باید کارگران را در مهارت‌هایی که برای افزایش تولید لازم به‌نظر می‌رسد، یعنی در مهارت‌هایی که چشم‌انداز آن‌ها در جامعهٔ سرمایه‌داری روزبه‌روز محدودتر می‌شود، ورزیده ساخت بلکه وسعت بخشیدن به افق‌های کارگران است از این راه که روند تولید را بفهمند.

اینک از آنچه در زمان اولین دیدار ما، در زمینهٔ سوادآموزی به سالمندان روی داد سخن می‌گویم. همچنانکه می‌توان انتظار داشت، سطح بالای بینش سیاسی در اعضای نیروهای مسلح خلق موجب شده بود که، با وجود دشواری‌های بی‌شماری که بایستی بر آن‌ها فائق آیند، نتایجی بسیار مثبت از کار آنان حاصل شود. از این دشواری‌ها بعضی دلیل مادی داشتند، بعضی دیگر ناشی از نبودن کارایی در میان بعضی از مسئولان سوادآموزی بود که انتظار داشتند بر اثر تلاش‌هایشان بی‌درنگ تغییر مداوم و وصول به کمال دست دهد.

در ژوئیهٔ ۱۹۷۵، دو ماه پیش از نخستین دیدارمان از این کشور، به دنبال یک دورهٔ کارآموزی که بدواً به مدیریت یکی از رهبران[1] تأسیس شده بود، ۸۲ مأمور سوادآموزی و هفت ناظر از طرف نیروهای مسلح خلق در تأسیسات نظامی بیسائو مشغول فعالیت بودند و ۱۵۰ تن کارآموزی را به‌پایان رسانیده بودند.

طرح نیروهای مسلح خلق که طراحش ژولیو د کاروالیو[2] سرپرست سیاسی نیروهای مسلح و دستیارانش بودند، مشتمل بر سه مرحلهٔ با هم ترکیب شده بود. مرحلهٔ نخستین کوششی شدید برای سوادآموزی بود و از این راه در پی آن بودند که بر مسألهٔ

---

[1] این رهبر در سمیناری شرکت کرده بود که به همت پروفسور سینترا Cintra در لیسبن دایر شده، و در آن وجوه اساسی کار مؤلف این کتاب در برزیل، مورد تحلیل قرار گرفته بود.

[2] Julio de Carvalho

بی‌سوادی در میان نظامیان منطقهٔ بیسائو هرچه سریع‌تر فائق آیند. در مرحلهٔ دوم بنابر آن بود که به موازات شروع کار بعد از سوادآموزی در بیسائو امر سوادآموزی به تمام واحدهای نظامی کشور گسترش داده شود. در مرحلهٔ سوم و آخر قرار بود که نیروهای مسلح خلق، به گفتهٔ ژولیو د کاروالیو، از «حدود خود فراتر بروند» و به همهٔ مردم غیرنظامی برسند. قرار بود این «از حد فراتر رفتن» هم به‌وسیلهٔ افراد نظامی اجرا شود که اگرچه به کارهای تولیدی پرداخته و دیگر رسماً در ارتش نبودند پیوندشان با نیروهای مسلح خلق حفظ شده بود، و هم به توسط افرادی که هنوز در خدمت سربازی، اما مأمور سوادآموزی در میان غیرنظامیان بودند.

اکنون که این مقدمه را می‌نویسم می‌توانم تأیید کنم که دو مرحلهٔ اول در دست اجرایند. کار بعد از سوادآموزی در تأسیسات نظامی بیسائو - که عملاً در آن‌ها بی‌سوادی باقی نمانده است — آغاز شده و سوادآموزی به هشتاد درصد کل نیروهای مسلح در سراسر کشور بسط یافته است. مرحهٔ سوم در حال شروع‌شدن است. به همهٔ این تلاش‌ها همکاری نمایندگان نیروهای مسلح خلق با کمیسیون هماهنگی برای سوادآموزی به سالمندان، که خود نیز عضو آنند، باید علاوه شود. این کمیسیون است که مطابق خط‌مشی‌های حکومت و حزب برای کار آموزش بزرگسالان غیرنظامی برنامه طرح می‌کند، و بر اجرای آن نظارت می‌کند.

واضح است که لازم بود پنج عضو تیم ما[1] تقسیم شوند تا بتوانیم دست‌کم از چند حلقهٔ فرهنگی در حین عمل دیدن کنیم. در مرحله‌ای که در آن بودیم، یعنی مرحلهٔ دیدن و

---

[1] به هنگام دیدار، تیم ما تشکیل شده بود از میگل دارسی د الیوئیرا Migel D’Arcy de Oliveira کلودیوس سکسون Claudius Ceccon، مارکوس آرودا Marcos Arruda، السا فریره و پائولو فریره. بعد هوسه باربوسا Jose Barbosa و ژیزل اووره Gisele Ouvray که در بیسائو می‌زیستند، و نیز روسیسکادارسی د الیوئیرا Rosisca D’Arcy de Oliveira در ژنو به آنان علاوه شدند.

شنیدن، و پرسیدن و بحث‌کردن، واجب بود که ببینیم کار در حلقه‌ها میان شرکت‌کنندگان و مأموران سوادآموزی چگونه جریان دارد. می‌خواستیم که هم جنبه‌های آفرینندهٔ کار آنان را ببینیم و هم مواردی را که ممکن بود، بعکس، به تکرار و ازبرکردن پرداخته شود. مشتاق بودیم که بدانیم آیا آموزندگان قادر بوده‌اند که «کلمهٔ» خود را برای خود به‌چنگ آورند و بتوانند خود را به عنوان شرکت‌کنندگانی هشیار در یک عمل سیاسی بیان کنند یا فقط خواندن و نوشتن را بیاموزند.

خاطرنشان کردن این نکته مهم است که رفتار ما در بازدید از حلقه‌های فرهنگی نه چون رفتار کسانی بود که مایلند به آنچه می‌بینند ارزش بیشتری از واقع دهند نه مانند رفتار کسانی که چنان به نمونه‌های آرمانی خاصی وابسته‌اند که نمی‌توانند فاصلهٔ بین آرمان‌ها و واقعیت را درک کنند. نه شادمانی بیرون از ظرفیت را در برابر کار خوب حس می‌کردیم و نه منفیانه نگریستن به اشتباهاتی را که ممکن بود به آن‌ها برخورد کنیم. آنچه مهم بود دیدن آن بود که در شرایط مادی محدودی که به وجودشان وقوف داشتیم چه روی می‌دهد. می‌خواستیم پی ببریم که با این شرایط چه کار بهتری می‌توان کرد، و اگر چنین چیزی ممکن نبود در پی یافتن راه‌هایی برای بهترکردن شرایط برآییم.

آنچه در حلقه‌های فرهنگی کشف کرده‌ایم این بود که، به‌رغم بعضی دشواری‌ها و خطاها، آموزندگان و کوشندگان در تلاشی درگیر شده بودند که جنبهٔ غالب آن آفریننده بود. آنچه در جریان پیشرفت بود خیلی بیشتر از تسلط بر کار ماشینی خواندن و نوشتن بود. این واقعیت مهم.

از جملهٔ واضح‌ترین خطاها می‌توانیم به بی‌حوصلگی بعضی از کوشندگان اشاره کنیم که آنان را به آنجا می‌کشانید که به جای آنکه آموزندگان را به چالش بخوانند تا برای خود واژه بیافرینند خود به خلق واژه می‌پرداختند؛ و دیگر گرایش برخی به اعتقاد به

تکرار دسته‌جمعی هجاها؛ یا نبودن زنده‌دلی در بعضی از کوشندگان به هنگام شرکت در بحث موضوعات مربوط به واژه‌های زایا.

اگر چنین اشتباهاتی در کار نبود بی‌شک موجب تعجب ما می‌شد، به‌خصوص چون زمانی که برای تربیت و تکوین نظری کوشندگان صرف شده بود خیلی کوتاه بود. جریان در حال تداوم سمینارهای ارزشیابی، عامل قدرتمندی برای چیره‌شدن بر این اشتباهات شمرده می‌شد. تجارب کارا تقویت می‌گردید و خطاها حذف می‌شد.

می‌خواهیم نیروی تخیل آفریننده‌ای را که توانستیم در بسیاری از کوشندگان ببینیم خاطرنشان سازیم. مثلاً، یکی از آنان به محل تشکیل جلسهٔ حلقهٔ فرهنگی رسید به شاگردان سلام کرد و بی‌درنگ به تمیزکردن اتاق با یک جاروی کهنه پرداخت. با شکیبایی تمام از این گوشه به آن گوشهٔ اتاق می‌رفت و گاه‌به‌گاه زیر نیمکت‌هایی را نگاه می‌کرد که آموزندگان، که اندک اندک نشانه‌ای از بی‌صبری در صورت‌شان ظاهر می‌شد، بر آن‌ها نشسته بودند. آنان نمی‌توانستند رفتار معلم خود را درک کنند، به‌خصوص دقتی را که در جاروکردن اتاقی که به نظرشان تمیز بود نشان می‌داد. عاقبت یکی از آنان سؤالی را که همه خواستار بودند طرح کرد: «رفیق، کلاس را کی شروع می‌کنیم؟» معلم جواب داد: «کلاس به مجرد اینکه شما رسیدید شروع شد». و بعد فوراً پرسید: «من چه می‌کردم؟»

جواب دادند: «اتاق را تمیز می‌کردید».

معلم گفت: «کاملاً صحیح است». و بعد پای تخته رفت و نوشت **تمیزکردن**، و گفت «این واژه‌ای است که امروز مطالعه می‌کنیم: **تمیزکردن**.

مربی، سیاست‌مدار و هنرپیشه‌ای است که باید شیوه‌های فنی را به کار ببرد، اما هیچ‌گاه نباید اهل فن سرد و بی‌غرضی شود.

اگر برخورد ما در بازدید حلقه‌های فرهنگی یکی از دو صورتی را داشت که جلوتر به آن اشاره کردیم – یعنی شادی ساده و آسان در برابر آنچه کارا بود و حالت منفی در برابر اشتباهات – ممکن بود آنچه را می‌بینیم کمال مطلوب بدانیم یا همهٔ تجربه را بی‌اعتبار بشماریم. و در هر صورت به راه خطا می‌رفتیم.

در پرجمعیت‌ترین بخش‌های بیسائو، در آزمایش‌هایی که با غیرنظامیان می‌شد وضع به‌کلی متفاوت، و در عین حال کاملاً قابل درک، بود. کارکردن با نیروی مسلح خلق چیزی است، زیراکه در آن مبارزان اهمیت بازسازی ملی و ادامهٔ مبارزه را خیلی به‌روشنی درک می‌کنند، و دلیل آن شرکت آنان در کار دور و دراز آزادسازی است؛ و کارکردن در نواحی پرجمعیت شهری بزرگ چیزی به‌کلی دیگر است، زیراکه مردم آن به هیچ راه مستقیمی از جنگ متأثر نشده‌اند، بلکه عمیقاً زیر نفوذ ایدئولوژی استعمار قرار داشته‌اند. پس، درحالی‌که به هنگام اولین دیدار ما ۸۲ حلقهٔ فرهنگی در میان نظامیان بیسائو فعالیت داشتند، در میان غیرنظامیان یا کار بایستی آغاز شود و یا، در بسیاری موارد، از نو اجرا گردد.

آنچه در این هر دو تجربه – کار در چارچوب نیروهای مسلح خلق و کار در نواحی پرجمعیت حوالی بیسائو – آشکار شد، نیاز به قائل‌شدن به اولویت‌هایی در برنامهٔ آموزش سالمندان بود. اگرچه هدف‌ها ملی – یعنی در سطح کشور – بودند، برنامه بایستی بر اساس روشن‌ترین معیارهای ممکن در بعضی نواحی از پیش تعیین‌شده آغاز گردد. اگر تلاش‌هایی که برای سوادآموزی می‌شود باید به هدف مهم خود برسند، یعنی کمکی کارا به بازسازی ملی کنند، پس لازم است رابطه‌ای پویا بین آن‌ها و همهٔ صورت‌های دیگر مداخلهٔ اجتماعی که به‌نحوی به سوادآموزی مربوط، یا تابع آن می‌شود، برقرار گردد. سوادآموزی بزرگسالان، مانند هر صورت دیگر آموزش،

نمی‌تواند بر عمل اجتماعی یک جامعه تحمیل شود، بلکه باید به صورت یکی از ابعاد این عمل از خود آن نشأت گیرد.

تبدیل برنامهٔ ملی سوادآموزی به بزرگسالان، که در حال سربرآوردن است، به یکی دیگر از جهادهای سنتی که همهٔ ما خوب می‌شناسیم، کاری مطلقاً بی‌معنی است. همهٔ این جهادها، یا از سر سادگی و یا از سر نیرنگ، سواد را به صورت آرمانی متجلی می‌سازند، و به آن قدرتی می‌دهند، که در نفس آن نیست. مسأله‌ای که مردم گینه با آن روبرویند این نیست که سوادآموزی را به خاطر خود آن انجام دهند یا به عنوان وسیله‌ای برای دگرگون‌سازی به‌کار گیرند، بلکه این است که این امر را چگونه به خدمت بازسازی ملی درآورند.

به این دلایل، آموزش سواد باید از طریق طرح در ناحیه‌هایی متحقق شود که در آن‌ها، همگام با خط‌مشی حزب که حکومت مجری آن است، تغییراتی در مناسبات اجتماعی تولید با هم‌اکنون صورت پذیرفته‌اند یا در کار آغاز شدنند. دومین ناحیهٔ مهم برای این کار در درون مؤسسات اداری دولت است، از قبیل بیمارستان‌ها، خدمات پستی، ادارات کارهای عمومی، که ممکن است در آن‌ها سوادآموزی کارکنان را قادر سازد که وظایف تازه‌ای را که مورد احتیاج بازسازی ملی است بر عهده بگیرند[1]. ماریو کابرال بر ضرورت وجود رابطهٔ بسیار نزدیک بین کمیسیون آموزش و دستگاه‌های مسئول برنامه‌ریزی و کشاورزی و بهداشت تأکید داشت. همکاری با سازمان‌های توده‌ای حزب، از قبیل *جوانان افریقایی آمیلکار کابرال* که اعضایش هم‌اکنون در حیطهٔ سوادآموزی کارهای باارزشی می‌کنند، می‌تواند به کوشش‌های مشترک برای بازسازی ملی کمک کند.

---

[1] این مطالب در دیدار اول ما خیلی باختصار مورد بحث واقع شد، ولی در دیدار دوم، در فوریهٔ ۱۹۷۶، موضوع بحث اصلی ما بود و با وضوح بیشتری معین گردید.

در مرحلهٔ اول با دیدار خود، با همهٔ این سازمان‌ها و کمیسیون‌ها و نیز با کمیسیون سیاسی نیروهای مسلح خلق که جلوتر به آن اشاره شد، تماس گرفتیم. دیداری هم، که بیشتر برای کار بود تا تشریفاتی، با رفیق فرانسیسکو مندس[1] سرپرست کل، و با لویس کابرال[2] رئیس شورای دولتی، داشتیم.

علاقهٔ خاصی به کمک احتمالی کمیسیون اطلاعات در برنامه‌های آیندهٔ سوادآموزی داشتیم. اعضای این کمیسیون به‌وضوح درک می‌کنند که مراد از اطلاعات، به معنی پویای آن، گسترش ارتباط است نه انتقال سادهٔ پیام‌ها. این کمیسیون می‌تواند با استفاده از رادیو و روزنامه‌ها و مجراهای دیگر در وظیفهٔ مهم بسیج تعداد زیادی از مردم برای شرکت فعالانه در کوشش‌های سوادآموزی کمک کند.

مذاکرات ما با مسئولان کمیسیون‌های بهداشت و کشاورزی، به‌طور طبیعی، مختصرتر بود تا با کمیسیون آموزش؛ اما به ما کمک کردند تا بستگی متقابل سوادآموزی و بهداشت و تولید کشاورزی را بهتر ببینیم. معلوم شد که طب پیشگیری، و تشویق و ترغیب کمک متقابل در گسترش تعاونی‌ها و در کشتزارهای دولتی، علایق آموزشی مهمی بودند که در تعهدی که به اهداف توسعهٔ همهٔ کشور مطرح بود بنیادی شمرده می‌شدند.

بنابراین، همان‌طور که سرپرست کمیسیون آموزش در کمال روشنی اشاره کرد، موضوع عمده‌ای که در برابر کمیسیون قرار دارد ادغام همهٔ این علایق است در طرح‌های آموزش بزرگسالان. در همان حال که آموزندگان خواندن و نوشتن یاد می‌گیرند می‌توانند، مثلاً، طرز عمل خود در مبارزه با پشه و در پیکار با مالاریا را مدنظر قرار بدهند. وقتی که کارگران مبارز تعاونی‌های تولید مأمور آموزش بزرگسالان شوند

---

[1] Francisco Mendes
[2] Luiz Cabral

می‌توانند تجربیاتی را که در مزیت کمک متقابل در اجرای کار بر تلاش‌های فردی اندوخته‌اند به عنوان پایه‌ای برای تشکیل تعاونی‌های تازه قرار دهند. در سوادآموزی کارا جایی برای مقولات مجزای کار و آموزش نیست. علایق همهٔ کمیسیون‌های مختلف در زندگی مردم به یکدیگر می‌پیوندند و می‌توانند در جریان یادگیری و رشد آنان با یکدیگر بیامیزند.

چیز دیگری که می‌توان به‌کار برد تا به مردم بینش وسیع‌تری از واقعیت بدهد وسایل بصری‌ای است که بر تجربهٔ کشورهای دیگر افریقایی مبتنی، و با تحلیل‌هایی همراه باشد که از موانع جغرافیایی فراتر می‌روند. در نظر گرفتن مبارزه با پشه در ناحیه‌ای روستایی در کشورهای موزامبیک یا تانزنیه یا سائوتومه و پرینسیپه فرصتی را پیش می‌آورد که نه‌تنها دربارهٔ خود این مسأله فکر کرد بلکه مسائل دیگری را هم در ارتباط با تجربهٔ این کشورها در نظر گرفت.

تاکید دوم: دیدار از نواحی قبلاً آزادشده

مرحلهٔ دوم اولین دیدار ما از گینه‌بیسائو به دیدارهای سریع از بعضی از نواحی قبلاً آزادشده اختصاص داده شد. همانطور که پیش‌تر اشاره کردم، در این نواحی بود که *حزب افریقایی* آزمایشات بسیار مهمی در آموزش و بهداشت و دادگستری و تولید و توزیع انجام داده بود. آنچه به تولید و توزیع مربوط می‌شد، از طریق «بازارهای خلقی» به‌عمل آمده بود؛ این بازارها موفق شده بودند که فقط در یک سال بعد از استقلال کشور نظارت بر بازرگانی را به‌دست بگیرند[۶].

هرچند وضعیت جوی نامساعد بر این دیدارها اثر گذاشت، توانستیم تماس‌های مهم چندی با کمیسیون‌های سیاسی محلی بگیریم. از تجربه‌هایی که در جریان مبارزه کرده بودند و از مطالبی که از آن تجربه‌ها آموخته بودند چیزها شنیدیم؛ آموخته‌ها نه فقط به زنده‌ماندن آنان و درهم‌شکستن نیروهای دشمن انجامیده بود، بلکه تعهد آنان را به

استفاده از آن آموخته‌ها و ادامه‌دادن همان مبارزه را در جنبش بازسازی ملی موجب شده بود. و با بسیاری از اهل فن، هم ملی و هم بیگانه، و نیز با تعدادی از آموزگاران دبستان‌ها تماس گرفتیم که در اولین سمینار کارآموزی‌ای که بر اصول آموزش فرنه[۱] مبتنی بود، شرکت می‌کردند.

اما در دومین دیدارمان از آن کشور، در فوریهٔ ۱۹۷۶، بود که توانستیم، هم با مسافرت بیشتر به نواحی روستایی و هم به‌وسیلهٔ مذاکره با آموزندگان و دهقانان، درک خود را از موقعیت داخلی عمیق‌تر سازیم.

در هر صورت، علاقه دارم که دست‌کم یکی از پیشامدهایی را که در یکی از این دیدارها روی داد، و عمیقاً بر ما اثر گذاشت، در اینجا بیاورم. السا و من با مدیر جوان مدرسه‌ای که ساختمانش محل سکونت معلمان نیز بود گفت‌وگوی شایان توجهی داشتیم. او بسیار با آرامی و خونسردی و روشنی ذهن حرف می‌زد. بخش‌هایی از تاریخی را که، به یک معنی، او خود ساخته و نیز به‌وسیلهٔ آن شکل گرفته بود برایمان حکم کرد. بی عبارت‌پردازی و بی‌مبالغه در صفات، و بی‌آنکه بی‌طرفی خونسردانه‌ای نشان دهد، به‌طرزی بسیار انسانی کار مدرسهٔ خود را در یک ناحیهٔ آزادشده برای ما بیان کرد. از چگونگی آمیختن مدرسه و اجتماع اطراف آن برای اجرای وظیفهٔ مشترک پشتیبانی از مبارزه سخن گفت، وظیفه‌ای که *حزب افریقایی* تعیین کرده بود، یعنی پیروزشدن و اشغالگر را بیرون ریختن و کشور را آزاد کردن. او به آمیلکار کابرال اشاره کرد، اما نه به صورتی احساساتی و نه به صورت چهره‌ای افسانه‌ای که درخور پرستش باشد، بلکه به عنوان مظهری و به عنوان حضوری با معنی در تاریخ ملتش.

---

[۱] مربی فرانسوی Celestin Freinet، متولد ۱۸۹۶.

لازم نبود که او واژه‌های «مظهر» و «حضور با معنی» را به‌کار برد تا من متوجه شوم که او بدین‌گونه آمیکار کابرال را تجسم می‌کند. این احساس در گینه‌بیسائو و جزیره‌های دماغهٔ سبز عمومیت دارد، و نتیجهٔ اصالت حضور رهبر بزرگ و شدت همدلی او با مردم است، و اگر این همدلی نبود او نمی‌توانست آنچه را کرد بکند و آنچه برای مردم خود – و هست – باشد. هیچ‌کس نمی‌تواند کاملاً تنها زندگی کند. مدت‌ها پیش از آنکه کابرال «پدر ملت» شود «فرزند خلق» بود، فرزندی که در کردار انقلابی با آنان آ»وخت و به آنان آموزاند[1].

وقتی که مربی جوان با السا و من از تجربهٔ مدرسه سخن می‌گفت، و از شاگردان و معلمانی که باهم کار می‌کنند و باهم می‌آموزند، از جمله زمانی که دفاع از خود را فرا می‌گیرند، در مقابل بمباران‌های دشمن بی‌رحم، نقشی که این تجربه در بازسازی ملی ایفا کرده است و می‌کند بیش از پیش برای ما روشن شد. همچنین توانستیم با چشم دل نقش این تجربه را در گرفتن جای نظام آموزشی قدیم که از استعمارگران به ارث رسیده بود ببینیم.

در تمام وقتی که با هم، از رگباری بسیار شدید به زیر طاق‌نمای خانهٔ کوچکی پناه برده بودیم، ما بیشتر گوش کردیم و کمتر حرف زدیم. گاه‌به‌گاه سؤالی طرح می‌کردیم که به مربی جوان فرصت می‌داد آنچه را گفته بود روشن‌تر سازد، یا رویداد تازه‌ای را به یاد آورد.

---

[1] در ارتباط با این مطلب پیشامدی را به‌یاد می‌آوریم که رئیس جمهوری لویس کابرال به آن اشاره کرد. وقتی که آمیلکار کابرال به دست استعمارگران کشته شد مبارزی که پهلوی بدن به خاک افتادهٔ او ایستاده بود گفت: «من برای رفیق کابرال نمی‌گریم. او نمرده است. این کسی که اکنون سخن می‌گوید من نیستم، بلکه اوست. او با زبان من سخن می‌گوید. رفیق کابرال با زبان مردم خود به سخن گفتن ادامه خواهد داد و ما را به جنگ با ستمگران و پیروزی بر آنان خواهد خواند.»

گفت: «همیشه، نه‌چندان دور از مدرسه، پناهگاه‌هایی داشتیم که به هنگام حملهٔ دشمن بچه‌ها و مردم اطراف را در آن جا دهیم. همین که صدای هواپیماها شنیده می‌شد هرکس به‌سرعت، و تقریباً به‌غریزه، ترتیبی می‌داد که منطقهٔ خطرناک را ترک گوید. در این‌گونه موارد هرکس می‌دانست که چه باید بکند، و می‌کرد. یک بار، وقتی که بعد از حمله‌ای از نهانگاه بازگشتیم سه تن از رفیقان خود را دیدیم که، با شکم دریده، در صحن مدرسه افتاده بودند. دو تن مرده بودند و سومی در حال مردن بود. هر یک جنینی داشت که با سرنیزه سوراخ شده بود.»

نپرسیدم که مرتکبان این جنایت چگونه به ناحیهٔ آزادشده رسیده بودند. توجه نداشتم که با هواپیما آمده و بعد از بمباران در مزرعه‌ای نشسته بودند یا از سربازان جلودار ارتش مستعمراتی بودند. در آن لحظه هیچ‌یک از این چیزها برای من مطرح نبود. فقط، با دست‌های لرزان، پرسیدم که وقتی به اسیرکردن چنین قاتل پلیدی توفیق یافتند با او چه کردند.

چنین احساس کردم که مرد جوان از آهنگ صدای من و دستان لرزانم و چهره‌ام و تمام وجودم، و از نگاه السا و سکوتش که از هر فریادی بلندتر بود، دریافت که چه نفرت عظیمی بر ما مستولی شده است.

پاسخی که با صدایی که هنوز نرم و مهرآمیز بود و به خودی خود درسی بود، گفت: «وقتی که چنین کسان شریری گرفتار می‌شوند مطابق داوری مردم به کیفر می‌رسند. انقلاب کیفر می‌دهد اما شکنجه نمی‌کند. رفیق کابرال همیشه با ما از احترامی می‌گفت که باید نسبت به دشمن مرعی داریم. قاعده‌ای برای حزب ما و برای حزب *افریقایی* بود.»

و این است فرقی اساسی میان خشونت ستمگر و خشونت ستمبر. خشونت اولی اعمال می‌شود تا خشونتی که در بهره‌کشی و سلطه نهفته است متجلی شود؛ خشونت دومی

به‌کار می‌رود تا خشونت را با دگرگونی انقلابی واقعیتی از میان بردارد که آن را امکان‌پذیر می‌سازد.

پختگی سیاسی‌ای که در این مبارز جوان تجلی کرد، و در نتیجهٔ جنگ رهایی‌بخش به صورت «واقعیت فرهنگی و عاملی از فرهنگ» به بار آمده است در همهٔ گینه‌بیسائو عاملی پایاست؛ جز در میان معدودی از بخش‌های جامعه در برخی از مناطقی که از مبارزه کمتر متأثر شده‌اند. در گینه‌بیسائو از مبارزه صحبت می‌شود بی‌آنکه به مبالغه‌گویی‌ها و خطابه‌های غرا پرداخته شود. سخن از چیزی می‌رود که به عنوان جزئی از یک جریان پیش‌رونده به آن‌ها می‌آموزد و از آن‌ها می‌طلبد. از تعهدی سخن می‌رود که مبارزه ایجاب می‌کند، و از هشیاری‌ای که انتظار دارد.

در حقیقت این سادگی و این فقدان پیروزی نمایی، از یک سو احساس امنیتی ریشه‌دار، و از سوی دیگر تواضعی راستین، را آشکار می‌سازد که به همین دلیل به صورت فروتنی کاذب در نمی‌آید. این امنیت و تواضع در جریان نبرد سختی که برای چیره‌شدن بر موانع در گرفت، و در پیروزی بر دشمن، شکل گرفت. ریشه‌ای چنین عمیق که مردم در این امنیت و تواضع دارند موجب شده است که هم مردم و هم رهبران‌شان، برای متحقق‌ساختن فکری که از آغاز مبارزه در سر پرورانده‌اند سربسپارند: فکر از نو ساختن جامعه‌شان و از بین بردن بهره‌کشی عده‌ای از دیگران و غلبه‌کردن بر بیدادها. مبارز جوان محتاطانه، و با تواضعی انقلابی، و با اعتمادی مطلق به نقش تاریخی مردمش که با آن تواضع سازگار بود، با السا و من از کرداری سخن گفت که خود و یارانش در آن باز ساخته شده بودند و به باز ساخته شدن ادامه می‌دادند. او از لذت سهیم‌بودن در سختی‌های مبارزه سخن گفت، و از شادی درگیربودن در بازسازی کشورش.

به هنگام بازگشت به بیسائو با هلیکوپتری که آن را دو شهروند روسی و دو تن گینه‌ای، که از آنان می‌آموختند، هدایت می‌کردند، از پنجره به بیرون نگاه کردم و شاخ و برگ درختانی را که از بمب ناپالم سوخته بود پراکنده دیدم.

مشتاقانه و کنجکاوانه نگاه کردم. حتی یک جانور در آنجا نبود. چند پرندهٔ بزرگ که در آن حوالی می‌پریدند. آنچه را رئیس جمهوری لویس کابرال در اولین ملاقات به ما گفت به‌یاد آوردم؛ وی با همان جدیتی که مدیر جوان مدرسه نمایان ساخته بود از حوادث گوناگون مبارزه سخن گفت. گفت: «زمانی فرارسید که همهٔ جانوران گینه به کشورهای همسایه پناه بردند. فقط میمون‌های کوچک بر جای ماندند، که در مناطق آزادشده مأمنی می‌جستند. از «توگا[۱]» هم، ترسی همسایهٔ مرگ داشتند. در آخر سر بیچاره‌ها از ما هم می‌ترسیدند. سبب این بود که ما خود را ناچار از خوردن آن‌ها دیدیم. امیدوارم که به‌زودی همهٔ جانوران ما، با اطمینان از اینکه جنگ تمام شده است، بازگردند.»

از پنجرهٔ هلیکوپتر با اشتیاق و کنجکاوی به بیرون نگریستم. هیچ نشانه‌ای، دست‌کم در این بخش کشور، از بازگشت آن‌ها دیده نمی‌شد.

وقتی به بیسائو بازگشتیم و گروه ما برای آخرین مرحلهٔ دیدار آماده می‌شد چیزی روی داد که سخت بر ما اثر گذاشت. چون از آن زمان بارها به این رویداد اشاره کرده‌ام نمی‌توانم آن را اینجا نیاورم.

بامداد گرمی از ماه سپتامبر بود. گرما تقریباً خفه‌کننده بود. برگزاری سالگرد انقلاب جریان داشت. در درون پارک بزرگی سکوی عظیمی برپا شده بود که مقامات ملی و

---

[۱] اصطلاحی است در گینه‌بیسائو برای «سفیدرو»ها.

دیپلمات‌های خارجی و مهمانان مخصوص و هیأت‌های نمایندگی کشورهای بیگانه بر آن نشسته بودند.

گروه‌های بسیار متنوعی به نمایندگی از سازمان‌های خلقی قسمت‌های مختلف بیسائو برای سان آماده شده بودند. بچه‌ها، جوانان، زنان و مردان، همه جامه‌های رنگارنگ بر تن داشتند. خواندند و رقصیدند. همه‌چیز در حرکت بود. آمدند و رفتند و با آهنگ‌هایی بسیار غنی پیچ و تاب خوردند. همهٔ مردمی که در خیابانی که به پارک منتهی می‌شد گرد آمده بودند در این نمایش شرکت کردند. آنجا نیامده بودند که فقط ببینند و بشنوند، بلکه آمده بودند تا با هوشیاری شادمانی خود را از اینکه ملتی هستند که حق *بودن* را به‌دست آورده است نمایان سازند.

همه با هم خواندند و جنبیدند. مطلقاً رنگ یک نمایش فرهنگ ملی را نداشت که معدودی از دور به تماشای آن بنشینند، بلکه جشنواره‌ای بود. هر کسی در روزی مهم می‌زیست.

نمایش به سان‌دیدن از واحدهای نیروهای مسلح خلق منتهی گردید. و آنگاه رئیس جمهوری، لویس کابرال، به سخن گفتن پرداخت. درست روبروی سکویی که او بر بالای آن ایستاده بود یک دسته موزیک نظامی در حال خبردار قرار داشت. در لحظه‌ای، یکی از افراد دسته دچار ضعف شد و می‌خواست بیفتد. رئیس جمهور خطابه را متوقف ساخت؛ با نگاهی ثابت به آن سرباز که یارانش نگاهی داشته بودند نگریست. جمعیت متوجه شد که چه روی داده است، و راهی برای اتومبیلی باز کرد که سرباز را به بیمارستان برد. رئیس جمهور آن‌قدر به اتومبیل نگریست تا از نظر پنهان شد. آن دم بود که سخن‌گفتن را از سر گرفت.

السا که در کنار من بود آهسته گفت: «این زیباترین لحظه در دیدار ما از این کشور بود. به‌راستی که باید از این مردم که چنین بین گفتار و رفتارشان هم‌آهنگی است

چیزهای بسیاری بیاموزیم. فرد در اینجا به عنوان شخص ارزش دارد. وجود آدمی در اینجا چیزی متحقق است، نه مجرد.

رئیس جمهور به خطابهٔ خود ادامه داد. در وجود او همه‌چیز اصالت داشت. سخنش برای مردم بود. و چه سازگار بود سخن او با عملش در برابر حادثه‌ای که روی داد! این اتفاق در چند ثانیه روی داد اما سال‌ها مبارزه بیانگر آن بود. بی‌گمان این نخستین بار نبود که لویس کابرال مبارز، به صورتی، همبستگی خود را با همرزمی که دچار اشکال شده شود نشان می‌داد. لویس کابرال رئیس جمهور خطابهٔ خود را قطع کرد و با نگرانی با نگاه خود همرزمی را که در آن بامداد گرم سپتامبر ضعف کرده بود بدرقه کرد. لویس کابرال سرباز بایستی بارها برای مراقبت از رفیقی که در مبارزهٔ مشترک برای آزادساختن خلق‌شان به زمین افتاده بود ایست کرده باشد.

پیشامدهایی از این گونه، که در عمق معنی آن‌ها اختلافی نیست، در گینه‌بیسائو رویدادهایی استثنایی یا فوق‌العاده نیستند، بلکه شیوهٔ زندگی مردم شمرده می‌شوند. عجیب این می‌بود که رئیس جمهوری «با بی‌توجهی و سردی» به سخن خود ادامه می‌داد درحالی‌که یکی از یاران نیروهای مسلح خلق او بیمار شده بود.

آنچه در نظر من دارای اهمیت اساسی است این است که ارزش‌هایی که در سختی‌های مبارزه پدید آمده‌اند همچنان چیره و غالب باقی می‌مانند. هرقدر حزب افریقایی به عنوان پیش‌آهنگ خلق، آگاه‌تر و هشیارتر باشد حفظ همدلی آن با مردم، که در قلب‌شان، به عنوان پیش‌آهنگ، مقامی دارد، واجب‌تر است و انقلاب از تهدیدهای انحراف مصون‌تر خواهد بود. درجهٔ علاقهٔ حزب به حفظ و بسط یگانگی با طبقات زحمتکش موجب درک بیشتر مفهوم «خودکشی طبقاتی» است که مدت‌ها پیش در فکر آمیلکار کابرال قوام گرفت[۷]. اگر این «خودکشی» از میان برود راه را برای

بازگشت «طبقهٔ بورژوای دیوانسالار» به قدرت باز خواهد کرد، که حتی وقتی که به نام طبقات زحمتکش سخن می‌گوید، از آن‌ها جداست.

تأکید سوم: طرح نقشه برای همکاری آینده

در شروع این مقدمه گفتیم که نقشهٔ کارمان که در ژنو طرح‌ریزی و در گینه‌بیسائو با همکاران‌مان کاملاً منقح شد وقت‌مان را که در این کشور صرف می‌کردیم به سه مرحلهٔ اساسی تقسیم کرد که هیچ‌گاه به‌واقع از یکدیگر جدا نبودند. دو مرحلهٔ اول که سعی کردم به مراحل دیدن و شنیدن، و پرسیدن و بحث‌کردن، توصیفشان کنم عملاً ماهیت تحلیلی داشتند. مرحلهٔ سومین، که ترکیبی است، به‌طور طبیعی از آن دو نشأت کرد. درواقع فعالیت اخیر در تمام مدت، حتی حین تحلیل که هرگز نمی‌تواند به‌واقع از آن جدا شود، در جریان بوده است. بدین دلیل است که بیشتر آنچه در مرحلهٔ سوم دیدارمان روی داد ضمن آنچه دربارهٔ دو مرحلهٔ قبلی گفته‌ام، کم و بیش به‌طور ضمنی آمده است. در این دو مرحله، درحالی‌که در حد امکان واقعیت این کشور، به صورت کل، را موضوع پژوهش خود قرار داده بودیم، سعی کردیم که آن را به چند جزء تقسیم کنیم تا بهتر بشناسیمش.

در مرحلهٔ ترکیب – که همچنان که گفتم در بطن تحلیل شکل می‌گرفت – تلاش ما این بود که جزء‌های جداشده را بار دیگر پهلوی هم قرار دهیم. در اصل این دو کار در حرکت پویایی باهم ادغام می‌شوند که متضمن جداکردن موضوع به اجزا و کنار هم نهادن مجدد آن‌هاست.

در دو مرحلهٔ اول واقعیت را به صورت رمزی شمردیم که، گاه همراه به گروه‌های ملی و گاه در جلسات ارزشیابی گروه خودمان که برای دیدار آمده بود، سعی می‌کردیم آن را بگشاییم و کشف کنیم. در مورد اخیر گاهی به کار دوگانه‌ای می‌پرداختیم. زمانی خود واقعیت را موضوع تحلیل قرار می‌دادیم و می‌کوشیدیم که آن را منتقدانه

«بخوانیم»؛ زمانی دیگر موضوع تفکر ما جریانی بود که با گروه‌های ملی به آن وارد شده بودیم و همراه با آن‌ها در پی آن بودیم که واقعیت را تحلیل کنیم. بدین طریق تحلیل قبلی را تحلیل می‌کردیم و می‌کوشیدیم که بار دیگر منتقدانه به راهی برسیم که در آن همین واقعیت موضوع کنجکاوی ما بوده است.

طبیعی است وقتی ضمن گفت‌وشنود در جریان کشف رمز واقعیت با گروه‌های ملی شرکت می‌کردیم نه می‌توانستیم ناظرانی خاموش بمانیم، و نه می‌توانستیم تنها کارسازان عمل کشف رمز باشیم. برخلاف منظور اصلی سفر ما به گینه‌بیسائو بود که نقش کارسازان انحصاری کشف رمز را ایفا کنیم و در همان حال نقش گیرندگان کشف رمز را (که در این مورد به‌وسیلهٔ گروه‌های ملی اجرا شده بود) برعهده بگیریم. و در لحظهٔ آخر ترکیب تعبیری را که داشتیم، مانند نوعی وحی، که با کمال دقت در اختفایش کوشش شده است، به‌طرزی تقریباً اسرارآمیز، عرضه کنیم.

عملاً خود را با تیم‌های ملی در یک عمل شناختن درگیر دیدیم که در آن ما، نیز به اندازهٔ آن‌ها، بایستی نقش شناسنده را برعهده بگیریم. گفت‌وشنود ما و تیم‌های ملی، که واقعیتی که در پی شناختنش بودیم میانجی آن بود، مهر تأییدی بود بر عمل شناختن. از راه شناختن و دوباره شناختن با یکدیگر بود که اندک اندک با یکدیگر یاد می‌گرفتیم، و به یکدیگر یاد می‌دادیم.

بر این نکته نه فقط برای آن تکیه می‌کنم که چیزی است که باید در دنبالهٔ این مقدمه گفته شود، بلکه برای آن است که بار دیگر موضع خود را — که همیشه به‌روشنی فهمیده نشده است — روشن سازم که گفت و شنود هم به عمل دانستن و شناختن اصالت می‌بخشد و هم به نقش کارساز شناسنده در جریان عمل.

وانگهی، این موضوع دامنه‌داری بود که در همان آغاز دیدارمان، به‌خصوص در جلسات مطالعه با ماریو کابرال و تیم‌های او از کمیسیون آموزش، درباره‌اش بحث

کردیم و برای عمیق‌تر ساختن آن کوشیدیم؛ و موضوعی بود که در دیدارهای پی‌درپی خود از کشور گینه‌بیسائو به آن بازگشتیم. چون در آغاز این مقاله، تقریباً به‌تفصیل، به این موضوع اشاره شد نمی‌توان در اینجا از آن گذشت.

مرحلهٔ سوم دیدار خود را به دو جزء تقسیم کردیم، و جزء اول را اختصاص دادیم به کارکردن با ماریو کابرال و دستیارانش برای مروری به تلاش مشترک اول‌مان در تحلیل واقعیت — کشف رمزی که به انجامش توفیق یافته بودیم.

مروری که شروع آن را نصب‌العین خود کرده بودیم به منظور واضح‌ساختن آنچه از واقعیت ملی «خوانده بودیم» بود. آنچه «خوانده بودیم»، به نوبت خود، به عنوان مبارزه‌ای تازه در برابر تیم‌های کمیسیون آموزش قرار داده شد تا، با قبو یا رد — جزئی یا کلی — آن، و با بهبود بخشیدن و ژرف‌تر ساختن آن، به آن پاسخ دهند. پس در این ترکیب ما به تحلیل بازگشتیم تا به ترکیب تازه‌ای دست یابیم.

در پایان مرحلهٔ آخر دیدار خود دربارهٔ اساس ادامهٔ کمک به این کار با رهبران ملی به بحث پرداختیم. زیراکه ماریو کابرال سرپرست کمیسیون آموزش، از طرف حکومت و با موافقت حزب، خواستار ادامهٔ همکاری شده بود. در این مورد توانستیم اساس بحث خود را بر چیزی قرار دهیم که دست اول دیده و شنیده بودیم، و بر پاسخ‌هایی که به پرسش‌های ما داده شده بود، و نیز بر درک مشترک‌مان از نقش آموزش به‌طور اعم و آموزش بزرگسالان به نحو اخص در جریان بازسازی ملی.

برنامه‌ای که طرح کرده بودیم اساساً مستلزم فعالیت‌هایی بود که بایستی در ژنو صورت پذیرد، و فعالیت‌های دیگری که باید در گینه‌بیسائو تحقق یابد. با سه دیدار در ۱۹۷۶ توافق شد — که هر سه جامهٔ عمل پوشید. و نیز موافقت شد که عضوی از تیم مؤسسهٔ کنش فرهنگی، بی‌آنکه هزینه‌ای برای حکومت ایجاب کند، در بیسائو بماند و، تمام وقت، برای کمیسیون هماهنگ‌کنندهٔ آموزش بزرگسالان کار کند. این نقشه هم از

فوریهٔ ۱۹۷۶ به موقع اجرا درآمد. کمیسیون یاد شده، به دنبال مذاکراتی که در اولین دیدار داشتیم، به‌وسیلهٔ ماریو کابرال تشکیل شد.

همچنین توافق شد که بر اساس گزارشاتی که در زمینهٔ آموزش بزرگسالان در فاصله‌های بین دیدارهایمان برایمان فرستاده خواهد شد فعالیت‌ها را ارزشیابی کنیم.

قرار شد که، به عنوان جزئی از کار، برخی از وجوه عمدهٔ بحث‌هایی را که در جریان اولین دیدار داشتیم بیشتر بکاویم.

روش کار در دیدارهای بعدی از کشور به‌طور عمده همان می‌بود که در نخستین دیدار پذیرفته بودیم: یک دورهٔ تحلیل به معنی پویای کلمه، که جلوتر شرح دادم، و یک دورهٔ ترکیب، که نتیجهٔ آن نیاز به تحلیل تازه داشت.

قرار شد که در ژنو به عنوان تیمی از مسائل آموزشی کشور، خاصه در زمینهٔ آموزش بزرگسالان، به فراگیرترین معنی آن که در این مقاله بیش از همه بر آن اصرار داشته‌ام، به عمیق‌تر کردن درک خود بپردازیم. از ما خواسته شد که مواد آموزشی را در ژنو تهیه کنیم، با این تفاهم که پیش از آنکه مورد استفادهٔ عام قرار گیرند به محک تجربه زده شوند. دربارهٔ موادی هم که در بیسائو تهیه می‌شود، و احتمالاً برای ارزشیابی ما فرستاده خواهد شد، اظهارنظر کنیم.

بدین ترتیب طرحی زاده شد که امروز مشترکاً روی آن کار می‌کنیم: در یک طرح کمیسیون آموزش گینه‌بیسائو، و در طرف دیگر، «کمیسیون مشارکت کلیساها در توسعه»، که اعتبارات مالی را تأمین می‌کند، و مؤسسهٔ کنش فرهنگی و ادارهٔ آموزش شورای جهانی کلیساها. سال اول به فرایند یادگیری‌ای کلی گذشت که به معلومات همهٔ ما افزود.

۲. مقدمه

اگر به شرح فعالیت‌های عمده‌ای که از سپتامبر ۱۹۷۵ به بعد صورت پذیرفته است نپردازم مقدمه ناکامل‌تر از آن خواهد بود که هست.

نظام آموزشی گینه‌بیسائو

نخستین اشارات من مربوط به تغییراتی است که در نظام آموزشی کشور روی داده یا خواهد داد. این تغییرات علاوه بر آن‌هایی است که جلوتر به آن‌ها اشاره شد. ماریو کابرال، که به اهداف حزب و جهت‌گیری حکومت وفادار است، به‌وسیلهٔ این تغییرات از بیخ و بن دگرگون‌کردن نظامی را تدارک می‌بیند که از استعمارگران به ارث رسیده است.

از این تغییرات شروع می‌کنم به دلیل آنکه بر آموزش بزرگسالان اثر می‌گذارد؛ و، همچنان که پیش از این خاطرنشان ساختم، آموزش بزرگسالان را نمی‌توان از برنامهٔ آموزشی کلی که جزء نظام آموزشی کشور است جدا کرد.

میان تلاش در بخش غیررسمی آموزش بزرگسالان و نظام آموزشی یک جامعه زمانی تعارض پیش می‌آید که این تلاش، در تضاد آشتی‌ناپذیر با نظام کلی اجتماعی، ابزاری باشد که جنبش یا حزب انقلابی بخواهد از آن در سازماندهی تاکتیکی طبقات زیرسلطه برای قبضه‌کردن قدرت استفاده کند. در گینه‌بیسائو، که عکس این وضع را

ردارد، مطلب مهم هم‌آهنگی کاملی است که میان اهداف آموزش بزرگسالان و آنچه به‌وسیلهٔ نظام آموزشی عادی کشور در راهش کوشش می‌شود وجود دارد.

نخستین منبع اطلاعات دربارهٔ تغییراتی که رخ می‌دهد ماریو کابرال سرپرست کمیسیون است. در جلساتی که در بیسائو برای کار تشکیل می‌دادیم وی با روشنی فزاینده‌ای از روشی که او و همتایانش برای دگرگون‌ساختن آموزش کشور پیش گرفته بودند سخن می‌گفت. به مصاحبه‌ای هم که کابرال با روزنامهٔ نوپینتچا[1] در بیسائو کرده بود اشاره می‌کنم، و از این روزنامه چند قسمت را نقل خواهم کرد.

نظام نوین در ارتباط با ساخت زیرین جامعه از طریق گفت‌وشنود شکل خواهد گرفت. تغییراتی که داده می‌شود هیچ‌گاه ماشینی نخواهد بود. این تغییرات جزئی است از جریانی بزرگ‌تر.

علاقه به عوض‌کردن مفهوم و عملی که هر جزء نظام را جدا از اجزای دیگر آن می‌بیند با نظری که گفتیم توافق کامل دارد. وقتی که هر بخش نظام از بخش‌های دیگر جدا باشد تحول و رشد شاگرد از یاد می‌رود و هر مرحله لحظه‌ای بیگانه‌ساز و از خود بیگانه می‌شود که چیزی نیست جز تدارکی برای مرحلهٔ بعد.

برنامه‌ای که کمیسیون آموزش گینه‌بیسائو به آن پرداخته است واقع‌بینانه و هم‌آهنگ با موقعیت کشور است. این برنامه به ارتباط میان سطوح آموزشی مختلف اذعان دارد، اما چنان طرح شده است که در هر سطح وظیفهٔ آموزشی خاصی به نحو احسن تحقق یابد. بدین ترتیب بستگی بین تعلیم بنیادی و دورهٔ هم‌ارزی عمومی، با دبیرستان فنی متوسطه، از آموزش بنیادی معبری نمی‌سازد که فقط معدودی که هدف‌شان رسیدن به دورهٔ بعد است از آن بگذرند، و این دوره هم، به نوبت خود، فقط به «چشم‌انداز نخبه‌پرور» دانشگاه منتهی شود.

---

[1] No Pintcha

ماریو کابرال می‌گوید: «تعلیم ما به سه سطح تقسیم خواهد شد: ۱) تعلیمات بنیادی، در شش سال که به دو دورهٔ چهارساله و دوساله تقسیم می‌شود؛ ۲) هم‌ارزی عمومی، سه سال؛ و ۳) تعلیمات چندرشته‌ای (پلی‌تکنیک) متوسطه که بر حسب مقتضیات خاص رشته‌ها فرق می‌کند، و دو تا سه سال خواهد بود.

به مجرد آنکه حزب و دولت قادر به انجام آن شوند تعلیمات بنیادی، همگانی خواهد شد. زمینهٔ اساسی لازم برای شرکت همه‌جانبهٔ هر شهروند در گسترش جامعهٔ نوین در تعلیمات بنیادی گنجانده می‌شود.

از تعلیم در مدرسه‌ای دم نمی‌زنیم که فقط آموزندگان را برای مدرسهٔ دیگری آماده سازد، بلکه از آموزش راستینی سخن می‌گوییم که محتوایش در رابطهٔ دیالکتیکی پایایی با نیازهای کشور است. در این گونه آموزش دانش و شناختی که از کنش عملی نتیجه می‌شود خود از وحدت میان نظریه و عمل سر برمی‌آورد. به این دلیل ممکن نیست که میان جریان آموزش، و سرچشمهٔ آن که در زندگی آموزندگان است، جدایی افکند.

ارزش‌هایی که چنین آموزشی در طلب آن است، اگر در زندگی تجسم نیافته باشد پوچ است. این ارزش‌ها فقط وقتی تجسم خواهد یافت که به آن‌ها عمل شود. بدین ترتیب از نخستین دورهٔ تعلیم، یعنی از چهار کلاس اول، شرکت در تجارب مشترک همبستگی اجتماعی را به جای فردگرایی برمی‌انگیزد. اصل کمک متقابل، و خلاقیت عملی در برابر مسائل واقعی، و وحدت کارهای فکری و یدی، هر روز تجربه می‌شوند. آموزندگان اندک اندک می‌آموزند که متناسب با مسئولیتی که باید در اجتماع برعهده گیرند شکل‌های رفتاری تازه‌ای بیافرینند.

مرحلهٔ دوم آموزش بنیادی، یعنی سال‌های پنجم و ششم، آموزنده را به سطح عمیق‌تری از همان عمل آموختن که قبلاً تجربه کرده است فرو می‌برد: باهم کارکردن و در پی

آن بودن که نه‌تنها دامنهٔ دانش خود را وسعت دهند بلکه در آن به عمق بیشتری فرو روند. در این جریان خود و معلمان‌شان نقش کارسازان را در فراگیری خود عهده‌دار می‌شوند.

آموزشی که به ارزش‌هایی از قبیل همبستگی، و مسئولیت اجتماعی، و خلاقیت، و انضباطی که در خدمت به خیر همگان است، و آمادگی، و روحیهٔ انتقادی — ارزش‌هایی که *حزب افریقایی* در جریان مبارزهٔ رهایی‌بخش خود را از آن‌ها سرشته است — تجسم بخشد امکان‌پذیر نخواهد بود اگر آموزندگان همان بمانند که در نظام آموزشی استعماری بودند، یعنی دریافت‌کنندگان دانش بسته‌بندی شده‌ای که معلمان به آنان تحویل می‌دادند. جریان دوم آموزنده را به «تصادف‌هایی» در کنش «آموزشی» مربیان تبدیل خواهد کرد.

آموزش و پرورش برای آنکه با واقعیت کشور یکی شود باید در واقعیت روستا متمرکز گردد. ماریو کابرال می‌گوید: «می‌دانیم که دست‌کم نود درصد مردم ما دهقانند. تعلیماتی که سازمان می‌دهیم باید این واقعیت را مدنظر قرار دهد؛ و در نتیجه جهت آن به سوی روستا خواهد بود. کسی که این آموزش را می‌بیند باید بتواند در دگرگونی لازم برای جامعهٔ محلی خود به صورت یک کارساز شرکت کند.»

اندکی بعد، با اشاره به ضرورت گسترش شاخه‌های دانش در دورهٔ دوم آموزش بنیادی، به سخن ادامه می‌دهد: «می‌توان گفت که هم از حالا اصول فیزیک و شیمی و زیست‌شناسی را به عنوان پایه‌ای برای درک فرایندهای طبیعی در این دوره وارد خواهیم کرد.» سپس ضمن اشاره به اینکه مطالعهٔ تاریخ برای شکل‌گرفتن مبارزان لازم است، گفت که تاریخ جزئی از دورهٔ بنیادی علوم اجتماعی خواهد بود: «با درس‌هایی که در این مدت تعلیم خواهیم داد، از جمله جغرافیا، و با جهتی که به این مطالعات

داده خواهد شد، هر کسی که این دوره را ببیند معلومات موردنیاز کشاورز و مکانیک یا کارگر پیشرفتهٔ پزشکی را خواهد داشت.»

در سطح دوم، یعنی سطح تعلیمات هم‌ارزی عمومی، هدف، که آماده‌ساختن دانش‌آموزان است برای جواب‌گفتن به واجب‌ترین نیازهای کشور، به آنان مجال خواهد داد که بین بخش‌های مختلف بخش مطلوب خود را برگزینند. ساخت علمی آنان به موازات تربیت کلی و جامع‌شان تقویت خواهد شد. البته کنش مبارزانه و مسئولیت اجتماعی، به عنوان جزئی از فرایند پیوستهٔ تفکر انتقادی، نیز لازم خواهد بود. سرپرست کمیسیون افزود: «اما، بالاتر از همه، فعالیت‌های عملی بستگی به خصوصیات و احتیاجات هر ناحیه خواهد داشت. و نمی‌توانیم از مهارت‌های کلی در درودگری و برق و کشاورزی، که عملاً آموخته خواهد شد، چشم بپوشیم.»

این برنامه متوجه تأسیس مدارس حرفه‌ای هم هست که در آن‌ها هرگز احراز تخصص به جانب «تخصص‌گرایی» منحرف نخواهد شد. مدارس تربیت آموزگار، مددکار پرستاری، متخصص کشاورزی، درودگر و فلزکار مطابق با نیازهای کشور ایجاد خواهد شد. این مدارس نه‌تنها با کمیسیون آموزش پیوند خواهند داشت، بلکه با کمیسیون‌های دیگری هم که به گسترش این مهارت‌ها علاقه دارند مرتبط خواهند بود. تربیتی که در مدارس سطح هم‌ارزی عمومی عرضه می‌شود در انستیتوهای چندرشته‌ای متوسطه ادامه خواهد یافت و ژرف‌تر و متنوع‌تر خواهد شد. هدف اصلی آن‌ها این است که در رشته‌های مختلف اهل فنی تربیت کنند که آن قدر معلومات داشته باشند که خدمات‌شان برای دگرگون‌ساختن کشور ضروری شمرده شود. دامنهٔ این تربیت آن‌قدر وسیع خواهد بود که از درآمدن آنان به صورت فن‌سالارانی (تکنوکرات‌هایی) که دیدی چنان محدود و تمرکزی چنان قوی بر تخصص خود پیدا کرده باشند که از هرچیز دیگر بیگانه شوند جلوگیری شود.

در میان انستیتوهایی که در این سطح مطلوبند آن‌هایی هستند که کارشان رشد حرفه‌ای تعلیم و تربیت (تربیت آموزگار و دبیر برای دبستان‌ها و دبیرستان‌ها)، پرستاری و علوم اجتماعی است. ایجاد انستیتویی برای مدیریت و انستیتویی هم برای علوم کشاورزی مطمح نظر است.

در همهٔ این انستیتوها جوانانی تربیت خواهند شد که، بسته به نیازهای واقعی کشور، خواهند توانست وارد دانشگاه‌های خارج از کشور شوند. البته بسیاری از آنان برای ادامهٔ اشتغال مستقیم در بازسازی کشور موردنیاز خواهند بود.

در هر حال، رفتن از یکی از این انستیتوها مستقیماً به یک دانشگاه خارجی به معنی آن است که برخی شرایط باید مراعات شوند. رئیس کمیسیون، ماریو کابرال، هم تأیید کرده است که فقط کسانی که در کار خود کارامدتر از دیگران باشند، و بیشترین تعهد و مهارت را داشته باشند، برای تحصیل در خارج از کشور برگزیده خواهند شد.

به‌ناچار معیارهایی برای گذشتن دانش‌آموزان از یک سطح تحصیلی به سطح دیگر — مثلاً از سطح تعلیمات بنیادی به سطح هم‌ارزی عمومی، و از این سطح به مدارس متوسطهٔ چندرشته‌ای — نهاده خواهد شد. دانش‌آموزان بر «اساس خصائلی که در هر سطح نشان داده باشند» به سطح بالاتر ارتقا می‌یابند. آزمایش جدیت آنان در تحصیل، صلاحیت علمی و فنی در سطحی که به‌پایان برده شده است، و نیز شاخص‌های صفات اخلاقی آنان مورد توجه قرار خواهند گرفت.

چنانکه جلوتر خاطرنشان ساختم، یکی از مهم‌ترین وجوه این برنامه این است که نظام آموزشی را به مجرایی بین سطوح مختلف تحصیلی تبدیل نمی‌کند. هیچ سطحی صرفاً دورهٔ «آمادگی» برای سطح بالاتر نیست. بدین ترتیب دانش‌آموزانی که از تعلیمات بنیادی فراتر نمی‌روند و مجال و امکان آن ندارند که معلومات خود را به روشی اصولی

وسعت بخشند از فرصت مشارکت در تجربهٔ اساسی سازنده‌ای محروم نخواهند شد که به آنان توانایی دهد که به عنوان مبارزان هشیار به امر بازسازی کشورشان خدمت کنند. برای اجراکردن آنچه گفته شد نیاز به آماده‌ساختن معلمانی است که بتوانند با تربیت دیگران بر شمار خود بیفزایند. ماریو کابرال بر این گفته تأکید ورزیده و گفته است که «اگر معلم کافی، هم از حیث تعداد و هم از نظر کیفیت، نداشته باشیم در گسترش بخش‌های مختلف بازسازی ملی خود به هیچ کار قادر نخواهیم بود. هم‌اکنون اعتبار کافی برای تأسیس انستیتویی با این هدف داریم. در فکر قراردادن آن در مرکز کشور، شاید در منسبا[۱]، هستیم.»

قصد کمیسیون این است که در آغاز، دویست و پنجاه معلم راهنما آماده سازد تا پس از یک سال کار عملی، در سمیناری برای ادامهٔ آموزش که بر اساس تجارب خودشان تشکیل می‌شود شرکت کنند. انستیتو، معلم برای سطوح مختلف تعلیم، آماده خواهد کرد. پذیرش در این دوره‌ها بستگی به معیارهای متفاوتی خواهد داشت که تابع سطحی هستند که داوطلب قصد تعلیم در آن را دارد. بدین ترتیب کسانی که قصد معلمی در تعلیمات بنیادی را دارند باید دورهٔ شش ساله را کامل کرده باشند. دورهٔ تعلیم اینان سه سال خواهد بود. آنان که هوای تدریس در دورهٔ دوم تعلیمات بنیادی را در سر دارند باید دورهٔ نه ساله را گذرانده باشند و سه سال تعلیم اضافی دیده باشند. داوطلبان تدریس در سطح هم‌ارزی عمومی باید دورهٔ ۱۱ ساله را دیده باشند. دورهٔ تعلیم اینان نیز سه سال است.

ماریو کابرال تصریح می‌کند: «می‌توانیم بگوییم که این انستیتو شکل رویان نخستین دانشگاه کشور ماست. برای آنان که قصد تدریس در مدرسهٔ تربیت معلم را دارند یک

---

[1] Mansaba

دورهٔ ۱۱ سالهٔ تحصیل ضروری است؛ به‌علاوه یک دورهٔ چهار سالهٔ تربیت معلم را در انستیتوی تعلیم و تربیت خواهند دید.»

و اینک به صحبتی در حاشیه می‌پردازیم: گمان نمی‌کنم که اگر اهمیتی را که کمیسیون آموزش گینه‌بیسائو به شکل‌گیری تدریجی علمی دانشجویان می‌دهد تأیید و بر آن تأکید کنم در مورد روحیهٔ کمیسیون خلافی گفته باشم. این شکل‌گیری علمی نتیجهٔ درک فزاینده‌ای است که دانش‌آموزان با عمل‌کردن بر واقعیت، از واقعیت به‌دست می‌آورند. این کار مطلقاً ربطی به «علم‌گرایی»، که از علم افسانه می‌سازد و برهان عقل را مخدوش می‌کند، ندارد. به همین طریق، وقتی که رابطهٔ ضروری میان آموزش و تولید را شناختند دیگر مرتکب خطای تجلیل از تولید، و همراه با آن، تمجید از مصرف، نخواهند شد.

به نظر من، یکی از چهره‌های اساسی نظامی که در گینه در حال تکوین است دعوت از دانش‌آموزان است به بسط همبستگی و مسئولیت اجتماعی از راه انجام خدمت. دانش‌آموزان سرانجام کار را به عنوان سرچشمهٔ دانش می‌بینند و در تولید آنچه از نظر اجتماعی ضرورت دارد به جای رقابت که مولود فردگرایی است رفاقتی اصیل کشف می‌کنند. و این چیزی است علاوه بر شکل‌گیری علمی مورد نیاز آنان.

ماریو کابرال با تأکید می‌گوید: «هدف راستین نظام نوین زدودن باقیمانده‌های نظام استعماری است به منظور یاری با اهداف *حزب افریقایی* در آفریدن افراد تازه، کارگران واقف به مسئولیت تاریخی خود و راه‌های مشارکت مؤثر در فرایند دگرگونی اجتماعی. ما امیدواریم که این میل را از راه درک روزافزون نیازهای ملموس کشور، از طریق تعریف برنامه‌ای که برای توسعه داریم، و به‌وسیلهٔ کاری که در سطح مدارس انجام می‌گیرد، و نیز با بحث در همهٔ سازمان‌های جمعی، واقعیت

بخشیم. این بحث‌ها فقط متضمن جنبه‌های فنی نخواهند بود، بلکه احتیاجات زندگی را نیز در بر می‌گیرند.»

و کمی بعد هشدار می‌دهد که «همهٔ برنامهٔ دگرگون‌سازی نظام آموزشی ملی به پشیزی نمی‌ارزد اگر دگرگونی‌های مشابهی در همهٔ بخش‌های دیگر فعالیت وقوع نیابند.»

ماریو کابرال در آخرین جلسهٔ ملاقاتی که در سپتامبر ۱۹۷۶ در بیسائو با او داشتم گفت: «ممکن است که، به یک معنی، آموزش مبارزه را بیاغازد. علاوه بر این لازم است که دگرگونی‌های ساختی صورت پذیرند و به این چالش (مبارزه) نیرو دهند تا عملی که لازمهٔ چالش است متحقق شود.»

به پیروی از طرز کار متداول در گینه‌بیسائو — یعنی بحث‌های آزاد که همواره مورد تشویق حزب *افریقایی* و حکومت است — ماریو کابرال مجمع عمومی بزرگی تشکیل داد که در آن دانش‌آموزان و خانواده‌هایشان و معلمان، و کارکنان آموزشی و اشخاص علاقه‌مند دیگر گردآمدند. وی فعالیت‌های سالی را که به‌پایان رسیده بود برشمرد و از وظایف عمدهٔ کمیسیون برای سال تحصیلی بعد سخن گفت و آن را «سال دوم سازماندهی» نامید (*نوپینتچا*، نوامبر ۱۹۷۶).

بخش اول نطق او آشکارا و مستقیم به مشکلاتی اشاره داشت که در اکتبر ۱۹۷۴، که حزب *افریقایی* وارد بیسائو شد و حکومت همهٔ کشور را در دست گرفت، با آن‌ها روبرو شده بود. از کناره‌گیری جمعی دبیران دبیرستان‌ها سخن گفت که بیشتر آنان «ارتشیانی بودند که وظیفه‌شان در اینجا ستم‌کردن بر مردم ما و تراشیدن مانع بر سر راه پیشرفت بود.» نبودن رهبری آزموده‌ای در کمیسیون آموزش برای انجام وظایف برنامه‌ریزی و سازماندهی مجدد برنامهٔ درسی، و تردید در آنچه را باید علیه میراث آموزشی دوران استعماری انجام شود خاطرنشان ساخت. واضح بود که یک‌شبه دادن تغییرات لازم ناممکن بود. سرپرست کمیسیون گفت که در این موقع بود که فکر بستن

همهٔ مدارس به میان آمد و کنار گذاشته شد. «برخی از ما خواستند که همهٔ مدارس را ببندیم تا کمیسیون را سازمان دهیم و بتوانیم تعلیم و مطالب آموزشی را که در واقع موردنیاز ما بود به‌دست آوریم. اما این رویایی بیش نبود. اگر چنین کرده بودیم امروز هم برای شروع کلاس‌های درس آماده نبودیم زیراکه هنوز شرایط کامل لازم برای آن‌گونه تعلیم آرمانی را نداریم.»

آنگاه به بعضی کارهای مثبت که صورت پذیرفته بود، و نیز به بعضی اشتباهات، اشاره کرد؛ و به کامیابی در بعضی و ناکامی در بعضی دیگر. آنچه بین سپتامبر ۱۹۷۴ و سپتامبر ۱۹۷۵ روی داده بود برشمرد و آن را دورهٔ یادگیری کسانی خواند که خود را وقف وظیفهٔ آموزشی کرده‌اند و آن دوره را، «سال آزمایش» نامید، سالی که حاصلش این نیاز بود که سال بعد «سال اول سازماندهی» شود.

در ضمن تحلیل دستاوردهای سالی که تازه به‌پایان رسیده بود، یعنی سال اول سازماندهی، و انتقاد مجدد از شکست‌هایی که نباید پوشیده بمانند، بر کارهای جالب توجه و روحیهٔ قوی اکثریت رفقایی که در کمیسیون آموزش کار می‌کردند تأکید کرد و از کوششی که در ساخت تشکیلاتی کمیسیون شده بود، سخن گفت. از نتیجه‌هایی دم زد که حاصل این ساخت تشکیلاتی بود، از جمله ایجاد هیأت‌هایی چون شورای خط‌مشی، و شورای تعلیمات فنی، و شورای اداری، که همه هیأت‌هایی بودند که به‌نحوی پویا کار می‌کردند و تسهیلات لازم برای بحث در واقعیت آموزشی کشور را فراهم می‌ساختند.

روشن است که اهمیت این شوراها صرف وجود آن‌ها نیست، زیراکه در وزارت‌های آموزش و پرورش دیگر هم نظایرشان وجود دارد. آنچه مهم است طرز عملی است که هماهنگ با اهدافی که در خدمت‌شان است تکامل یافته، و محیط مناسبی است که برای پژوهش و گفت‌وشنود، که مشخص‌کنندهٔ آن اهداف هستند، حاصل آمده است.

کابرال گفت: «در واقع فعالیت آن‌هاست که به ما مجال پیشرفتن در کارهایمان را می‌دهد.»

بعداً، کابرال که در سخنرانی خود از کرداری که پیوسته درباره‌اش می‌اندیشد، صحبت می‌کرد گفت که یکی از اشتغالات فکری عمدهٔ او رابطهٔ بین مدرسه، در هر سطحی که باشد، با واقعیت محلی و منطقه‌ای و ملی است. «یکی از اهداف عمدهٔ ما برقراری ارتباط بین مدرسه و زندگی است – مربوط‌کردن مدرسه است با اجتماعی که در آن می‌زید، با ده کوچک یا ناحیهٔ مجاور. همچنین می‌کوشیم تا مدرسه را با کار تولیدی ناحیه مخصوصاً با کشاورزی پیوند دهیم، آن را به سازمان‌های توده‌ای، به انجمن فرهنگی جوانان[1]، به پیشتازان جوان[2]، و اتحادیه‌های کارگری و سازمان‌های زنان نزدیک‌تر سازیم. بخش زیادی از این وظیفه هم‌اکنون انجام شده است، و در بعضی ناحیه‌ها به‌صورتی فوق‌العاده کارا. مثلاً در ناحیهٔ بافاتا ۹۶ مدرسه از ۱۰۶ مدرسه در مزارع خود تولید می‌کنند. در بیسائو هرچند به چنین نتیجه‌ای دست نیافته‌ایم، باز کار بسیار انجام شده است.

ماریو کابرال به سخن چنین ادامه داد: «در مدرسهٔ کو[3]، توانسته‌ایم حداکثر پیوند میان مدرسه و کار تولیدی، و میان مدرسه و جمعیت محلی را به‌وجود آوریم و مردم ناحیه را در فعالیت‌های فرهنگی مدرسه سهیم سازیم. در سالی که گذشت می‌توانیم مدرسهٔ کو را بهترین مدرسهٔ کشور بدانیم.

السا و من علاقهٔ مخصوص به این مدرسهٔ کو – مرکز مارکسیم گورکی برای تربیت معلم – احساس می‌کنیم. این مدرسه نه‌تنها برای تلاش‌های فرهنگی تمام کشور اهمیت زیادی کسب کرده، بلکه در ایجاد نمونه‌هایی برای آموزش بزرگسالان هم خدمتی

---

[1] Jace
[2] Young Pioners
[3] Co

شایان انجام داده است. آن را در هر سفر که به گینه‌بیسائو کرده‌ایم مورد بازدید قرار داده‌ایم و همیشه از خودگذشتگی معلمان آن، که خوش‌بینی نقادانه‌شان در تاروپود هر کاری که در راه انجام وظیفه می‌کنند تنیده، ما را سخت تحت‌تاثیر قرار داده است. گزارش سرپرست کمیسیون کارهای معمی را که در سال تحصیلی ۱۹۷۶–۱۹۷۵ صورت پذیرفته است بدین شرح روشن ساخت: ۱) شرکت دانش‌آموزان دبیرستان‌های بیسائو در فعالیت‌های تولیدی؛ ۲) ایجاد کمیته‌ای در حزب برای کارکردن با آموزگاران دبستان‌ها، هم در کارهای فرهنگی و هم در فعالیت‌های اجتماعی و سیاسی که به کارهای فرهنگی قوام می‌بخشد؛ ۳) کمک استثنایی بچه‌ها و آموزگاران‌شان در برگزاری مراسم بیستمین سالگرد *حزب افریقایی*، به‌ویژه نمایش‌های ورزشی آنان؛ ۴) سمینارهایی که مسئولان آموزش نقاط مختلف کشور در آن‌ها گرد آمدند تا تجربیات‌شان را مورد بحث قرار دهند و اندیشه‌هایشان دربارهٔ چیره‌شدن بر دشواری‌ها را مبادله کنند؛ ۵) کوشش برای ارتقای آموزش مداوم معلمان، و شرکت بعضی از آنان در تربیت و تجدید تربیت دیگران.

ماریو کابرال چنین ادامه داد: «امسال توانستیم تربیت سی آموزگار دبستان را کامل کنیم — و این تعداد برابر است با تعداد کسانی که پرتغالیان در ۵۰۰ سال تسلط خود تربیت کردند.»

این آمار آخری علو همت (!) نظام استعماری را به فصیح‌ترین صورت بیان می‌کند.

ماریو کابرال قسمت آخر سخنان خود را به وظایف مهم کمیسیون آموزش در سال تحصیلی ۱۹۷۷–۱۹۷۶، یا سال دوم سازماندهی، اختصاص داد. سه وظیفهٔ مهم بر زبان آورد که نخستین آن‌ها کمک مدارس کشور به کنگرهٔ سوم حزب بود. پرسید: «رفقا، کمک ما به این کنگره چه خواهد بود؟»

در جوابی که سرپرست کمیسیون به سؤال خود داد نه دستور داد و نه خواستار شد که دانش‌آموزان به آن شرکت تشریفاتی و کوشش‌های میان‌تهی، مانند از بر کردن تاریخ *حزب افریقایی*، یا نوشتن انشاهای فرمایشی دربارهٔ حزب و سرگذشت آن، بپردازند. وی که خودش مبارز حزبی خوبی است به اصول حزبی نیک واقف است، زیراکه خود جزئی از جریان طولانی تحول این اصول است. سرپرست کمیسیون خوب می‌داند که فعالیت‌های تشریفاتی راهی نیست که معلمان و شاگردان را به خدمتی راستین به کنگره برانگیزد. از تلقینات فریفتگرانه برای ملحق‌شدن‌های گروهی به حزب نیز خودداری می‌کند، زیراکه می‌داند آنچه لازم است آگاهی و سرسپردگی به آرمان زحمت‌کشان است، و نه اعضای تازهٔ فرصت‌طلب برای حزب.

پس، از دانش‌آموزان و معلمان می‌خواهد که هرچه ممکن است با هم سخت‌تر کار کنند تا نتایج مثبتی بیشتر از آنچه تاکنون کسب کرده‌اند به‌دست آورند. این‌گونه مشارکت آگاهانه در تلاش کمک برجسته‌ای به سال کنگرهٔ سوم خواهد بود.

سرپرست کمیسیون ضمن اظهارنظر دربارهٔ آنچه تاکنون انجام شده است و آنچه باید در سال آینده گسترش و عمق یابد می‌گوید: «وظیفهٔ دومی که باید خود را وقف آن کنیم سازمان‌دادن به مبارزه‌ای است برای باسوادکردن بزرگسالان.» وی به کاری اشاره می‌کند که در نواحی مختلف به‌وسیلهٔ «تیپ‌هایی» انجام شده است که به‌وسیلهٔ کمیسیون هم‌آهنگ‌کنندهٔ سوادآموزی تعلیم یافته‌اند و با نظارت آن کار می‌کنند.

«امسال ما به نواحی رفتیم. سال آینده به شرکت وسیع‌تر دانش‌آموزانمان نیاز داریم، آن هم نه‌تنها دانش‌آموزان بیسائو، بلکه از همهٔ نواحی کشور.

به عنوان جزئی از وظیفهٔ دوم، دولت، به‌وسیلهٔ کمیسیون آموزش، نخستین سمینار بین‌المللی را که قرار است در بیسائو منعقد شود سرپرستی خواهد کرد. این سمینار به‌وسیلهٔ وزرای آموزش گینه‌بیسائو و جزایر دماغهٔ سبز (کاپه ورده) و سائوتومه و

پرینسیپه و آنگولا و موزامبیک هماهنگ خواهد شد. هیأت‌های نمایندگی این کشورها گرد خواهند آمد تا کرداری را که در کشور خودشان در زمینهٔ آموزش داشته‌اند، با تکیهٔ خاص بر آموزش بزرگسالان، ارزشیابی کنند.

نتایج این گردهم‌آیی فرصت فراگیری پرباری را برای شرکت‌کنندگان فراهم خواهد ساخت، و نیز به‌رغم ویژگی‌های هر کشور، انگیزه‌ای عملی برای همکاری میان آن‌ها خواهد بود: مبارزه‌ای واحد در راه بازسازی ملی دامن‌گیر همهٔ آن‌هاست.

وظیفهٔ سوم بر رابطهٔ میان مدرسه و کار تولیدی تأکید می‌ورزد و می‌کوشد که از یک سو این روابط را بهبود بخشد و از سوی دیگر آن را تا حد ممکن به سراسر کشور بسط دهد.

ماریا کابرال سخن را چنین به‌پایان برد: «رفیق آمیلکار کابرال عادت داشت که بگوید: «من افریقایی ساده هستم که می‌کوشد دین خود را به مردم خود ادا کند و به‌طور کامل چنانکه در خور عصر اوست زندگی کند.» امید آنکه همهٔ ما دین خود را به مردم خویش ادا کنیم و به‌طور کامل چنانکه در خور زمان ماست زندگی کنیم. عصر تاریخی ما خواستار رهایی کامل، استقلال کامل و تعهد کامل ما به غلبه بر بی‌سوادی و مبارزه با عقب‌افتادگی در بازسازی ملی است.»

نمی‌دانم که آیا بی‌آنکه خوانندگانم را پر افسرده کرده باشم توانسته‌ام به منظوری که از این مقدمه قصد داشتم دست یابم؟ از آغاز بر سر آن بودم که تصویری — که البته کامل نمی‌تواند بود — از آنچه در گینه‌بیسائو می‌گذرد ترسیم کنم. همهٔ کارهایی که شده است سخت توجه ما را جلب کرد، از آن‌ها بسیار آموختیم. تلاش ما غالباً صورت دخالت فعالانه داشت، نه فقط یک خدمت حرفه‌ای محدود.

غنای تجربهٔ گینه چندان بود که صحبت‌کردن از آن با کلماتی چند ممکن نیست. و بدین ترتیب به‌رغم حذف ضروری بعضی جزئیات که در نظر من اهمیت بسیار دارند، باید به بیان مشاهدات خود ادامه دهم.

مرکز ماکسیم گورکی در کو

از مرکز تربیت معلم ماکسیم گورکی بار اول در فوریهٔ ۱۹۷۶ دیدن کردیم. السا و من با تیم مؤسسهٔ کنش فرهنگی رفتیم و ماریو کابرال شخصاً راهنمای ما بود.

صبح زود که به سوی کو، که قرارگاه روستایی کوچکی است نزدیک کاچئو[1] و تقریباً در پنجاه کیلومتری شمال بیسائو، می‌رفتیم ماریو کابرال با هیجان از «مرکز» سخن گفت و شمه‌ای از سرگذشت آن را نقل کرد.

در نوامبر ۱۹۷۵ گروهی از مربیان به سرپرست کمیسیون مراجعه کرده بودند، و بی‌تمهید مقدمه‌ای طرح خود را، دایر بر ایجاد مرکز تربیت معلمی در یکی از قرارگاه‌های نظامی که ارتش استعماری به هنگام استقلال خالی کرده بود، به وی تقدیم داشتند. این قرارگاه، مانند قرارگاه‌های متعدد دیگر ارتش استعماری که در سراسر مناطق روستایی پراکنده بود، محوطه‌ای بود که گرداگرد آن سیم خاردار کشیده شده و مین‌گذاری شده بود. و نیز مانند قرارگاه‌های دیگر دژی بود که استیلاگران از محل آن برای شکنجه‌کردن مردم، گاهی تا دم مرگ، استفاده می‌کردند. چه بسا که خود پرتغالیان — که از استقامت مصممانهٔ اسیران خود به وحشت افتاده بودند — خود نیز، به‌نحوی فزاینده، در اردوگاه‌های خویش زندانی شده بودند.

خیلی کار لازم بود تا قرارگاه تمیز شود و بهبود یابد. از عجایب اینکه پرتغالیان، ناخواسته، این قرارگاه را به‌صورتی که در آینده به کار مرکز آموزشی سیاسی و تربیتی بیاید ترتیب داده بودند. مردم، درست همانطور که در شکنجه‌شدگان به چشم قهرمان

---

[1] Cacheu

نگریسته بودند، آماده بودند که مربیانی را هم که به دگرگون‌ساختن سربازخانه همت گماشته بودند به همان چشم، و به عنوان وارثان قهرمانان سلف، بنگرند. از گور یکی از قهرمانان اولیه که به‌تازگی به‌وسیلهٔ مردم اطراف شناخته شده بود دیدن کردم. او و یارانش بهای طغیان خود و ارادهٔ خویش به ایستادن در کنار مردم را پرداخته بودند.

وقتی که ما از آن محل دیدن کردیم چهار ماه از تاریخی که گروه مربیان دست به کار تأسیس مرکز شده بودند می‌گذشت. آنان تجارب زندهٔ تربیتی را که در مناطق آزادشده به‌دست آورده بودند منعکس ساخته و خود را کاملاً وقف تمیزکردن سربازخانه و حذف ساختمان‌های کوچک نالازم، و بهبود وضع بهداشتی و کاشتن درخت و تعمیر و به‌کار انداختن چاهی کرده بودند که اینک آبی گوارا تأمین می‌کرد. با همان از خودگذشتگی به تهیهٔ طرحی برای اداره‌کردن مرکز و آمیختن آن با زندگی مردم محیط پرداخته بودند. نقشهٔ فعالیت‌های سیاسی و تربیتی را که بایستی در محیط انجام شود کشیده و برای پذیرفتن نخستین گروه آموزندگان حاضر شده بودند.

درست همانطور که کسانی که پهلو به پهلوی آمیلکار کابرال جنگیده بودند دریافته بودند که رویای آنان باید با وجود مردم آغشته شود تا به حقیقت پیوندد، مربیان کو به همان‌گونه مردم همسایگی را در تحقق‌بخشیدن به فکر تأسیس مرکز تربیت معلم دخیل ساخته بودند. آنان طرح را برای مردم توضیح می‌دادند و مردم اطراف را، هم بر گرد فکر این کار و هم برای فعالیت‌های عملی، بسیج می‌کردند. مردم از هر گوشه و کنار برای پیراستن زمین می‌آمدند و ابزار کار را خود همراه می‌آوردند. گروه مربیان و مردم محل پهلو به پهلوی یکدیگر کار می‌کردند. بر گفت‌وشنود روزافزون میان آنان مهر فعالیت متقابل‌شان به نام مرکز خورده بود.

هر روزی که می‌گذرد مرکز به دانشگاهی خلقی شبیه‌تر می‌شود که در قلب زندگی مردم زحمتکش و براساس کار تولیدی به‌وجود آمده و خود را وقف نظم‌بخشیدن به

دانشی که از تجربهٔ عملی برمی‌خیزد کرده است. مرکز کو در پی آن است که بر دوگانگی‌ای که میان کار فکری و کار یدی، و میان آموختن و آموزاندن وجود دارد غلبه کند.

فعالیت‌های دانش‌آموزان همین یک سال اول نیز با این اصل هم‌آهنگ شده است. آنان به کار تولیدی که از نزدیک با کار فکری‌شان مربوط است دل بسته‌اند. طرح‌هایی که در نواحی آزادشده قوام یافته، با کمال دقت، در مرکز کو پذیرفته شده و توسعه یافته است. در سپتامبر گذشته مزارع زیر کشت آنان را دیدم: گندم، ذرت، سیب‌زمینی، میوه، سبزی، و نیز با همکاری وزارت کشاورزی به پرورش جوجه و اردک و خوک و گوسفند دست زده بودند. مرکز دارد با این تلاش‌ها خودکفا می‌شود.

شرکت دانش‌آموزان در کار تولیدی در نفس خود بسیار مثبت است. جای تأسف می‌بود اگر منبع دانش آنان، متنوع‌تر از آنچه از فعالیت‌های کشاورزی برمی‌آید، نمی‌بود. و نیز جای تأسف می‌بود اگر تربیت، و تربیت مجدد معلمان تعلیمات پایه، از فعالیت‌های عملی آموزشی جدا می‌بود. اگر دانش‌آموزان بعد از فعالیت‌های عملی کاشت و برداشت فقط برای آن که به کلاس می‌رفتند تا بیاموزند که چگونه باید تعلیم داد تربیت‌شان ناقص می‌بود. تا وقتی که مدرسه دبستان ضمیمهٔ خاص خود را ندارد با یکی از دبستان‌های محل ترتیبی داده شده است تا دانش‌آموزان فعالیت‌های عملی تعلیماتی را در آن اجرا کنند.

با اینکه مرکز باید با موانع بزرگی که جنبهٔ مادی دارد، و برشمردن‌شان در اینجا لازم نیست، دست و پنجه نرم کند همت بر آن گماشته است که تربیت را بر پایهٔ تحلیل عمل قرار دهد. در همین عمل پرداختن به تحلیل عمل، دانش‌آموزان می‌توانند وحدت میان کار آموزاندن و کار آموختن را بیازمایند. این وحدت نه‌تنها در فعالیت‌های بین معلمان و دانش‌آموزان در مرکز با زندگی عجین است، بلکه میان معلمان و

دانش‌آموزان به عنوان یک تیم، از یک طرف، و مردمی که در اطراف مرکز زندگی می‌کنند و روابط فزاینده‌ای با آن دارد، از طرف دیگر، وجود دارد.

در وحدت دیالکتیکی میان آموزاندن و آموختن گفتهٔ «هرکه می‌داند به هرکه نمی‌داند یاد دهد» معنایی انقلابی به خود گرفته است. وقتی آن که می‌داند نخست درمی‌یابد که روندی که در آن آموخته است روندی اجتماعی است، و بعد می‌فهمد که در یاد دادن چیزی به کسی دیگر خودش چیزی یاد می‌گیرد که تا آن وقت نمی‌دانسته است، هر دو تغییر می‌کنند. این روحیه‌ای است که در کو احساس می‌شود. این روحیه که مشخص‌کنندهٔ سرشت حزب *افریقایی* و مرکز تمرین سیاسی-آموزشی کوناکری[1] است از سرمشق زندهٔ آمیلکار کابرال نشأت گرفته است. همین روحیه به مداومت مبارزه و به آموزش در نواحی آزادشده جان می‌دهد. مدرسهٔ کو جزئی از همین مداومت است.

استحکام ارتباط میان مردم و مرکز یکی از بهترین نمونه‌های سوادآموزی به بزرگسالان را در گینه‌بیسائو امکان‌پذیر ساخته است. این کار در ژوئن ۱۹۷۶ آغاز شده بود و ما در سپتامبر از آن دیدن کردیم.

این آزمایش، که به‌وسیلهٔ کمیسیون هم‌آهنگ‌کنندهٔ آموزش بزرگسالان هدایت می‌شود، عملاً به‌وسیلهٔ دانش‌آموزان مقیم در مرکز کو اجرا می‌گردد. از نتایج آن سرشماری اجتماعی-اقتصادی و فرهنگی قابل توجهی است که بهترین سرشماری‌ای است که در کشور انجام شده است. بر مبنای این سرشماری واژه‌های زایای مناسب انتخاب شدند و سوادآموزی با روشی پویا آغاز گردید.

[1] Conakry

مرکز اندک اندک فعالیت‌های خود را بسط داد و شدت بخشید. ژرژ امپا[1] رئیس مرکز، گفت: «ما سعی خود را کرده‌ایم که هدف مدرسه را در ارتباط‌دادن آن با زندگی مردم تحقق بخشیم. یک تیم سه نفری از دانش‌آموزان که در کمک‌های نخستین آموزش دیده‌اند درمانگاهی را اداره می‌کند. درمانگاه هر روز باز است و گاهی تا صد نفر در ماه به آن مراجعه می‌کند. در فاصلهٔ ماه‌های آوریل تا ژوییه ۲۹۴ تن در آن درمان شدند.» طب پیشگیری از حق تقدم بسیار برخوردار است. مرکز با یاری کمیتهٔ محلی یک رشته جلسات برای بحث در برخی معتقدات عمومی مربوط به مراقبت‌های بهداشتی ترتیب داده است تا جنبه‌های «جادویی» این معتقدات، یا به قول آمیلکار کابرال «ضعف‌های فرهنگی»، را تجزیه و تحلیل کند.

این جلسات در واقع سمینارهایی دربارهٔ مسائل بهداشتی هستند، و در هوای آزاد زیر سایهٔ درختان یا در آلاچیق‌های حصیری که مردم ساخته‌اند تشکیل می‌شوند. موضوع بحث عمل اجتماعی در جامعه و در خدمت افزایش درک مردم از دنیای اطراف خود است، و این همان کاری است که *حزب افریقایی* به نحو خاص خود انجام داده است. در تحلیل نهایی برای غلبه بر «ضعف‌های فرهنگی» که در عمل اجتماعی دیده می‌شود، باید این عمل‌های اجتماعی خود به‌کلی دگرگون شوند، و البته این کار مستلزم تغییر اجتماعی در رابطه با تولید است. از آنجا که این تغییر کاری نه ماشینی بلکه دیالکتیکی است، فعالیت سیاسی-آموزشی ضرورت پیدا می‌کند. بنابراین سمینارهای آموزش بهداشت نه‌تنها با تحلیل بهداشت پیوند دارد بلکه با درک انتقادی اهداف کلی بازسازی ملی نیز مربوط است. به بهداشت در ارتباط با تولید و نیز با پیامدهای اجتماعی هر شیوه تولید معین، نگریسته می‌شود. بحث‌های سمینار اغلب به مباحثات سیاسی تبدیل می‌گردد.

---

[1] Jorge Ampa

در هرگونه فعالیت — خواه تربیت بهداشتی، خواه وسایل تولید، و خواه تلاش برای سوادآموزی — که موجب پیدایش آگاهی سیاسی شود وحدتی بنیادی در روش پرداختن به آن به چشم می‌خورد. مدیر مرکز تأکید کرد که همهٔ فعالیت‌ها بر اساس همکاری با کمیته‌های محلی در هر روستا طرح‌ریزی و اجرا می‌شود.

اعتقاد من این است که هیأت آموزشی دائمی مرکز نیاز به آن دارد که در سمینارهای پیاپی علاوه بر علایق خاص در قلمروهای مختلف، روابط بنیادی میان تندرستی و آموزش و وسایل تولید را نیز مورد توجه قرار دهد. این رابطه اساس هر کاری است که با دانش‌آموزانی که برای تحصیل به مرکز می‌آیند انجام می‌شود. آمیلکار کابرال به اهمیت این رابطهٔ اساسی توجه داشت که آن زمان که گفت: «در هر مرحلهٔ تاریخ وسایل تولید نشان‌دهندهٔ نتیجهٔ تلاش بی‌وقفه برای تعادلی پویا میان نیروهای تولید و نظام سیاسی است که بر استفادهٔ اجتماعی از این نیروها حاکم است[۸].» سمینارهایی دربارهٔ از خود بیگانگی فرهنگی، که در نتیجهٔ حضور نیروهای استعماری در بعضی از بخش‌های مردم القا شده است، برای هیأت آموزشی فوق‌العاده مفید خواهد بود.

کلاس اول کو ۳۰، و کلاس دوم ٦۰ شاگرد دارند. در سال تحصیلی ۱۹۷۸-۱۹۷۷ قادر به قبول صد دانش‌آموز خواهند بود. هرچه کار سیاسی-آموزشی آن‌ها با مردم روستا بیشتر شود درک آنان از واقعیتی که زندگی روستایی را مشروط و مقید می‌سازد روشن‌تر خواهد شد.

چون تیم‌ها به‌نحوی ژرف‌تر با جریان آموزش متقابل درگیر شوند کشف خواهند کرد که از یک سو خود کارسازان این آموزش هستند، و از سوی دیگر گروه‌هایی از مردم که با آنان وارد گفت‌وشنود می‌شوند نیز کارسازند. تیم‌های مرکز که از این گروه‌ها، و با آن‌ها، می‌آموزند وظیفه‌ای دارند که شانه از زیر بار آن خالی نتوانند کرد، و باید برای آن کاملاً آماده باشند: این وظیفه کمک‌کردن به معنی اصیل کلمه به این

گروه‌هاست تا بتوانند کردار خود را تحلیل کنند و آموزش خود را، که از این کردار نشأت می‌گیرد، نظم بخشند. بدین ترتیب آنان از داشتن عقیدهٔ صرف دربارهٔ واقعیات فراتر می‌روند و به درک انتقادی آن واقعیات نایل می‌شوند.

براساس چنین وظیفه‌ای است که مرکز به‌صورت دانشگاه خلقی راستین درمی‌آید. در جریان و روندی از این گونه است که تیم‌ها و گروه‌ها، هر دو، زندگی روزانهٔ خود را موضوع تفکر خویش قرار می‌دهند. از آنان خواسته می‌شود که از زندگی روزمره، که معمولاً در آن غوطه‌ورند، و هاله‌ای از ابدیت بدان نسبت می‌دهند، فاصله بگیرند. فقط با فاصله‌گرفتن است که می‌توانند به چشم‌اندازی دست یابند که بیرون شدن از زندگی عادی و آغازکردن رشدی مستقل را میسر می‌سازد. شرط مقدماتی لازم برای فاصله‌گرفتن از «روزمرگی»، تحلیل کار گذشته و حال است و بسط این تحلیل به آیندهٔ محتمل، با همواره به‌یاد داشتن این نکته که هر عملی در سرشت خود اجتماعی است. وقتی که مردم بتوانند شیوهٔ خاص بودن خود در دنیای زندگی بی‌واسطهٔ روزانهٔ خویش —از جمله زندگی روستاهای خود— را ببینند و تحلیل کنند، و وقتی که بتوانند به خرد مایهٔ عواملی که زندگی روزمرهٔ آنان بر آن‌ها مبتنی است پی برند، می‌توانند از افق محدود روستای خود و از ناحیهٔ جغرافیایی که روستا در آن است فراتر روند و به چشم‌انداز جامعی از آن واقعیت دست یابند.

این‌گونه فعالیت سیاسی-آموزشی، که نظریه‌ای دیالکتیکی از شناخت را عملی می‌سازد، به خودی‌خود بعدی اساسی از وظیفهٔ بازسازی ملی می‌شود. در چنین درکی از بازسازی ملی است که جامعهٔ نوینی پرورده می‌شود، و نوع تازه‌ای روشنفکر سر برمی‌آورد؛ وحدت میان کارهای دستی و فکری، و میان عمل و نظر واقعیت می‌یابد.

اعتقاد مطلق دارم که اگر مدرسهٔ کو همراه با مردم به کار سازمان‌بخشیدن به دانش منظمی که از تجربهٔ روزمره آنان حاصل می‌شود ادامه دهد می‌تواند به شکل‌گرفتن

روشنفکر تازه کمک کند، و به مرکزی دانشگاهی تبدیل شود که جلوتر از آن صحبت کردم. فعالیتی که به کنجکاوی فزایندهٔ مردم، و به نیازهای محلی و ناحیه‌ای و ملی که آن مردم استنباط می‌کنند، جواب گوید، به مدرسه امکان خواهد داد که به تربیت پرستارهای گروهی، و متخصصان کشاورزی، و ماشین‌کار، برق‌کار، و افراد وارد به مرغ‌داری بپردازد. ارزشیابی مداوم این عمل مهارت‌ها را خواهد افزود و استعداد کلی مردم در زمینه‌های مختلف را بالا خواهد برد.

این متخصصان آینده در مدرسه‌ای تربیت می‌شوند به وسعت خود زندگی، و نسبت به کردار خود در درون کردار بزرگ‌تر جامعه‌ای که در آن شرکت دارند درکی انتقادی پیدا می‌کنند، که نه محدود است و نه ساده‌دلانه. لازمهٔ عمل خاص محدود و نیز عمل اجتماعی این درک انتقادی تشکلی سیاسی است که به اندازهٔ تربیت حرفه‌ای آنان کامل باشد.

به اعتبار آنچه این مدرسه نمایندهٔ آن است، تناقضی خواهد بود اگر ادارهٔ مدرسه کاملاً زیر نظارت مدیر آن باشد. در حقیقت، مدیر هیأت آموزشی دائمی، و معلمانی که برای تحصیل به آنجا می‌آیند، به‌تساوی در ادارهٔ مدرسه شرکت می‌کنند. هر هفته هیأت اداره‌کننده گردهم می‌آیند تا از آنچه در هفتهٔ گذشته روی داده است ارزشیابی کنند، و در جوی عاری از فشار به بحث در اندیشه‌ها و مسأله‌ها می‌پردازند. تا جایی که ممکن است از ضرورت رأی‌گرفتن می‌پرهیزند. ژرژ امپا می‌گوید: «وقتی رأی می‌گیریم که عدم توافقی در کار باشد.»

در این گردهم‌آیی‌های هیأت اداره‌کننده، جهت‌های کلی حیات مرکز طرح‌ریزی می‌شود و به‌دقت موردنظر قرار می‌گیرد. همهٔ نقشه‌های فعالیت‌هایی که باید در اجتماع صورت پذیرد مورد بحث واقع می‌شود. دربارهٔ این مطالب بار دیگر در مجمعی که همهٔ دانش‌آموزان را نیز شامل است بحث می‌شود. چه‌بسا که از این مجمع‌ها

اندیشه‌های نو و پیشنهاداتی بیرون آید که فکر هیأت اداره‌کننده را غنی‌تر سازد، و به نفع همهٔ جامعه تمام شود.

و نیز تضادی می‌بود اگر مدرسه، که پیوسته به کمیسیون آموزش است — و پنجاه کیلومتر از آن فاصله دارد و ارتباط‌شان دشوار — برای حل هر یک از مسائل عادی خود و برای بسط و انجام برنامه‌های کار خود مجبور می‌بود که تابع آن هیأت مرکزی باشد. تنها خواستی که بر مدرسه تحمیل می‌شود، هم‌آهنگ‌بودن برنامه‌های آن با اهداف آموزشی کشور است. در تحلیل نهایی، کمیسیون آموزش در سطح ملی همان‌گونه عمل می‌کند که مدرسهٔ کو در سطح خود، یعنی باز و دموکراتیک. کمیسیون، به جای آنکه ابتکارها را با خواست‌های دیوانسالارانه خفه کند، ابتکار و خلاقیت را تشویق می‌کند؛ حتی، بی‌آنکه اجازه دهد عملش در دریایی از کاغذها که می‌روند و می‌آیند گم شود، و خلائی را با کار بیهودهٔ اداری پر کند، خواستار خلاقیت است. در کمیسیون آموزش و در مدرسهٔ کو، در هیچ یک، جای خالی بیهوده‌ای دیده نمی‌شود که به‌وسیلهٔ مردم پر شده باشد. مدرسه، نمونه‌ای از خلاقیت و کار است که سرمشق آن کار تجربی *حزب افریقایی* در مناطق آزادشده است.

مدیر مدرسه می‌گوید: «در دومین سال سازماندهی سخت‌تر و بهتر کار خواهیم کرد، و اقدامات خود را بر کنگرهٔ سوم حزب که به‌زودی منعقد می‌شود متمرکز خواهیم ساخت. می‌خواهیم این رویداد را با تشدید فعالیت‌های عملی و نظری خود در مرکز جشن بگیریم. اگر در سالی که گذشت کارمان صددرصد تأیید شد تلاش خواهیم کرد که در سالی که می‌آید نیز به همین نتیجه دست یابیم.»

بی‌دلیل نبود که مرکز ماکسیم گورکی برای تربیت معلم در شهرک کو در سال تحصیلی ۱۹۷۶–۱۹۷۵ به عنوان مدرسهٔ نمونه در سراسر کشور شناخته شد.

دیداری از ناحیه‌ای روستایی

در فوریهٔ ۱۹۷۶ در محلی در چند کیلومتری شمال کو، در جلسه‌ای شرکت کردم که بین گروه مهمی از دهقانان اطراف و سرپرست کمیسیون آموزش تشکیل شده بود. رهبران سیاسی ناحیه نیز حضور داشتند.

در جریان یادگیری دربارهٔ واقعیت گینه‌بیسائو، اولین بار بود که با گروهی از دهقانان ملاقات می‌کردیم. واضح است که برای ما بسیار جالب توجه بود که پی ببریم دهقانان خود را در ارتباط با حزب و حکومت و تصویر کلی بازسازی این ملت چگونه می‌دیدند. این مبارزه، به عنوان ادامهٔ مبارزهٔ رهایی‌بخش ملی، برای آنان چه مفهومی داشت؟ مبارزهٔ رهایی‌بخش مبارزه‌ای بود که از آن، به‌رغم سرکوبی استعمارگران که آن‌ها را به اطاعت مجبور می‌ساخت، تا حد امکان پشتیبانی کامل کرده بودند.

جلسه نه در تالار رسمی بلکه در سایهٔ درخت بزرگ بسیار کهنسالی تشکیل شد. مردم با پذیرایی از هیأت نمایندگی در سایهٔ جذاب آن درخت، که ارتباط نزدیک با عالم طبیعت‌شان داشت، مهمان‌نوازی خود را نشان دادند.

احساس من این بود که سایهٔ درخت نوعی مرکز سیاسی–فرهنگی بود، جایی برای صحبت غیررسمی، که در آن نقشهٔ کارهای خود را با هم می‌کشیدند. و نیز فکر کردم که چگونه این محل با استفاده از سایه ممکن بود برای برنامه‌های آموزشی غیررسمی به‌کار رود.

چون به سوی درخت رفتم و به تماشای شاخ و برگ انبوه آن پرداختم به یاد آوردم که درست در زیر چنین سایهٔ درختانی بود که در زمان مبارزه، آمیلکار کابرال مبارزان مسلح را جمع، و کارشان را علیه ارتش‌های استعمارگر ارزشیابی می‌کرد. در چنان اوقاتی هیچ‌گاه نشد که تحلیل‌های نظامی و جنگی با بحث‌های سیاسی و مباحثات دربارهٔ فرهنگ توأم نباشد. با این وسایل بود که واحدهای رهبری دائمی تشکیل شد.

چیزهای دیگری نیز به‌یاد آوردم که مبارزی دربارهٔ جلسات متعددی که آمیلکار کابرال با دهقانان تشکیل داده بود به من گفته بود. کابرال هنگامی که به تحقیق در واقعیت زراعی پرداخته بود به گوشه و کنار کشور سفر می‌کرد. وی از این فرصت استفاده کرد و محتاطانه با کسانی که ملاقات می‌کرد از واقعیت ستمگرانه‌ای که مردم در آن به‌سر می‌بردند سخن می‌گفت. در این صحبت‌ها بود که توانست رهبران آیندهٔ *حزب افریقایی* را شناسایی کند. سه سال بعد از شروع سرشماری، در ۱۹ سپتامبر ۱۹۵۶، *حزب افریقایی* تأسیس شد[1].

یک بار، کابرال درحالی‌که با دهقانان گفتگو می‌کرد هستهٔ نوعی نخل را در دست داشت. جای مناسبی انتخاب کرد، گودالی کند و هسته را کاشت. بعد به دهقانان که دور او جمع شده بودند نگریست و گفت: «پیش از آنکه نخلی که از این هسته می‌روید به بار بنشیند خیلی کارها خواهیم کرد.»

مرد جوان به من گفت: «سال‌ها بعد جلسهٔ کمیتهٔ ناحیه‌ای *حزب افریقایی* پهلوی درختی تشکیل شد که از آن هسته رسته و برای اولین دفعه به‌بار نشسته بود.»

در آن سخنرانی زبان کابرال زبان امید بود. او فقط به سخن بسنده نکرد و با کاشتن هسته به اندیشهٔ خود هیجان بخشید. این امید، امید دروغین کسی نبود که فقط به خاطر امیدداشتن امید می‌پرورد و بر اساس امید واهی روزگار می‌گذراند. امید تنها وقتی

---

[1] این سرشماری به‌وسیلهٔ وزارت آن زمان امور ماورای دریاهای پرتغال ترتیب داده شد، و در ۱۹۵۳ به موقع اجرا درآمد تا تعهدی که هیأت نمایندگی پرتغال در کنفرانس سازمان خواربار و کشاورزی کرده بود انجام پذیرفته باشد. این کنفرانس در ۱۹۴۷ به توسط سازمان ملل متحد برگزار شده و در آن دولت پرتغال، از طریق هیأت نمایندگی خود، موافقت کرده بود که در همهٔ مستملکات خود در آن سوی دریاها سرشماری کشاورزی بکنند.

راستین و با پایه است که از وحدت میان عملی که جهان را دگرگون می‌سازد و تفکری انتقادی، که به معنی آن عمل نظر دارد، برآید.

کابرال با سخن‌گفتن به زبان امید با دهقانان ریشه‌های خود را در میان آنان می‌دوانید. با تشکل حزب *افریقایی*، فرایند از نو افریقایی‌سازی همراه با «خودکشی طبقاتی»، که اینقدر برای روشنفکران افریقایی لازم است، تشدید گردید.

چون جلسهٔ ما در سایهٔ درخت تشکیل شد، ماریو کابرال در کلامی چند حضور ما در گینه‌بیسائو را، و کاری را که همراه با رهبران ملی در قلمرو آموزش انجام می‌دادیم، شرح داد. سخن را چنین به‌پایان برد که به عنوان کسی که در نهایت امر مسئول آموزش کشور است آمده است تا آزادانه حرف‌های آنان را بشنود و دربارهٔ ضروری‌ترین نیازهایشان با آنان صحبت کند.

آنگاه در دم پنج عضو پیرتر گروه در حلقهٔ کوچک‌تری در درون حلقهٔ بزرگ‌تر با هم گرد آمدند و آهسته به صحبت با یکدیگر پرداختند، درحالی‌که دیگران خاموش بودند. یک مربی غربی که نسبت به فرهنگ‌های دیگر بی‌احساس، و به کارایی راه‌های خود معتقد، است ممکن بود در این جریان نشانه‌هایی از ناکارایی ببیند و اینکه «برای این جلسه نقشهٔ دقیقی تهیه نشده بوده است».

جوانی در نزدیکی من گفت: «اینان با خود صحبت می‌کنند تا ترتیب سخن‌گفتن را معین نمایند. و نیز نکاتی را که باید درباره‌شان صحبت کنند. رسم‌شان چنین است».

در لحظه‌ای، آن پنج تن، یک یک، شروع به حرف‌زدن کردند، در به کار بردن استعاره‌ها و در حرکت سر و دست، که به تأییدهایشان و معنی سخن‌شان قوت می‌بخشید، سخت توانا بودند.

یکی از آنان وقتی که از خشونت استعمارگران صحبت می‌کرد آن‌قدر خم شد تا بدن را دولا کرد و با کلمه‌ای زنده طرز رفتار دهشتناکی را که به او شده بود توصیف کرد.

برای بیان‌کردن جنبه‌ای از داستانی که می‌گفت از این سر تا آن سر دایرهٔ سایه‌ای که در آن ایستاده بودیم راه رفت. هیچ‌یک از آنان در حال بی‌خودی سخن نگفت، و حرکات بدن را از کلمات سخنی که می‌گفت جدا نکرد. هیچ‌یک فقط برای آن سخن نگفت که شنیده شود. در افریقا کلمه را علاوه بر شنیدن باید در حرکات بدن دید. در افریقا هیچ‌کس، جز روشنفکران افریقازدوده، منکر اصل و ریشهٔ خود نیست، یا از استفاده از بدن برای رساندن معنی سخنش ترس و شرمی ندارد.

و وقتی که صحبت‌شان را، که با استعاره‌ها و حرکات نرم بدن‌شان به آن قوت می‌بخشیدند، شنیدیم و دیدیم، به فکر امکان‌های بی‌شماری افتادیم که این چشمه‌های جوشان فرهنگ افریقایی به روی آموزشی رهایی‌بخش گشوده بودند.

از حال نیز سخن گفتند، و از علاقه‌ای که به شرکت در بازسازی ملی داشتند، و نیز در همان حال از دشواری‌هایی که در مقابل‌شان بود.

پیرترین آنان، که آخرین نفری بود که در سایهٔ آن درخت عظیم سخن گفت، با زبان امید حرف زد. گفت: «*حزب افریقایی* با اینکه بیست سال از عمرش می‌گذرد هنوز بچه است. بیست سال در سن آدمی زیاد است، اما در سن ملتی یا حزبی چنین نیست. حسن حزب افریقایی این است که راه‌رفتن با مردم را آموخته است. عمر من کفاف نخواهد داد که کارهای خوبی را که مردم گینه‌بیسائو و حزب و حکومت خواهند کرد ببینم. اما فرزندان فرزندان ما آن چیزها را خواهند دید. درست به این دلیل لازم است که من، که آن زمان را درک نخواهم کرد، و همهٔ ما، آنچه را برای زمان خودمان لازم است بکنیم.»

هربار که ما به گینه‌بیسائو می‌آییم نه‌تنها وقتی را به تجدید دیدارها و بازدیدها اختصاص می‌دهیم بلکه برای ملاقات‌ها و دیدارهای تازه هم وقت می‌گذاریم. این دید و بازدیدها به صمیمانه‌ترین وجه هرچه بیشتر ما را به واقعیت آگاه می‌سازند. ملاقات‌ها و

دیدارهای تازه برای کردار ما با تیم‌های ملی قطعاً ضرورت اساسی دارند؛ جزئی از روش کاری است که پذیرفته‌ایم و به آن وسیله می کوشیم که ببینیم و بشنویم، و بپرسیم و بحث کنیم. در این دیدارها و ملاقات‌ها هم همیشه دقت به کوچک‌ترین جزئیاتی می کنیم که توجه ما را جلب می کند، و کنجکاوی ما را به فکر تازه‌ای با همکاران ملی‌مان می خواند.

در سفرهایی که به این کشور کرده‌ایم در صورتی می توانستیم در سمینارهای ارزشیابی با کمیسیون هم‌آهنگ‌کنندهٔ سوادآموزی شرکت مؤثر بکنیم که، اولاً، در بیسائو نمی‌ماندیم و به مشاهدهٔ کار در نواحی دیگر کشور می‌پرداختیم؛ و ثانیاً، سعی می کردیم که آنچه را در بخش‌های دیگر فعالیت غیر از سوادآموزی بزرگسالان می‌شود بفهمیم.

فعالیت‌ها در آموزش بزرگسالان در ۱۹۷۶-۱۹۷۵

در مطالب زیرین، که با آن‌ها این مقدمه را به‌پایان می‌برم، سعی خواهم کرد که ترکیبی از فعالیت‌هایی را که اخیراً در زمینهٔ سوادآموزی بزرگسالان در گینه‌بیسائو شده است ارائه دهم.

نکته‌ای است که به نظر من لازم است بیشتر از همه بر آن تکیه کنم، و آن «خط توده» است که کار سوادآموزی در کشور را مشخص می کند. در اساس، نیت آن است که سوادآموزی بزرگسالان به عنوان کاری سیاسی شمرده شود که با اصول حزب *افریقایی* سازگار است. کاری است که کنش حکومت را آگاهانه می‌سازد، و اساس آن دخالت واقعی مردم است. هرجا که برنامه‌های سوادآموزی، مطابق با اولویت‌هایی که حزب و حکومت مقرر می‌دارند، آغاز می‌شود تا جایی که ممکن است کار بر عهدهٔ مردم محلی قرار می گیرد. بدین طریق رابطه‌ای ضروری میان برنامه‌های سوادآموزی و کمیته‌های سیاسی روستاها یا محلات شهری برقرار می‌شود. مربیان و

معلمان محلی که خود از فعالان سیاسی هستند از راه این کمیته‌ها مستقیماً با مردم در تماس گذاشته می‌شوند. آنچه به‌راستی صفت مشخص‌کنندهٔ «خط توده» شمرده می‌شود، و آن را چنین می‌شناساند، ضد نخبه‌گرایی و ضد پدرسالاری انقلابی، و راهی است که در آن مردم محلی، با شرکت در برنامه‌ریزی مبارزه، نقش کارساز را برعهده می‌گیرند. رابطه‌ای پویا میان تاکتیک و استراتژی برقرار می‌شود. استراتژی یکی کردن این مبارزه است با نقشهٔ کلی جامعه. تاکتیک آن است که مبارزه در ناحیه‌هایی که شرایط برای این‌گونه فعالیت مناسب است آغاز گردد. گفتن اینکه این مبارزه در سطح کشور است به معنی آن نیست که همه‌جا تا اندازه‌ای مساعد، باشند تلاش برای سوادآموزی تندتر پیش می‌رود، و نتیجهٔ ملموسی عاید می‌شود. اگر شرایط اصلاً وجود نداشته باشند یا به هیچ روی مساعد نباشند، تلاش برای سوادآموزی بی‌معنی است. بدین دلیل راهی برای خلط‌شدن «خط توده» با روش اراده‌گرایانه به سوادآموزی نیست، روش اخیر بیشتر تابع برنامه‌ریزی کلی است تا استفاده از تاکتیک‌هایی سازگار با واقعیت محلی.

مبارزه با بی‌سوادی وقتی که «خط توده» را دنبال کند، دیر یا زود، تعمیم پیدا می‌کند و شامل کل جامعه می‌گردد. هرچند آنچه گفته شد درست است، اما لزوماً نتیجه این نیست هر مبارزه‌ای با بی‌سوادی که هدفش کل جامعه باشد جزئی از «خط توده» است. تعیین مناطق اولویت در گینه‌بیسائو برای شروع مبارزه با بی‌سوادی انکار «خط توده» نیست، بلکه وسیلهٔ تحقق‌یافتن آن است.

تفاوت بین آنچه در مبارزهٔ اراده‌گرایانهٔ معمولی با بی‌سوادی می‌گذرد، با «خط توده»، این است که این خط همواره از کسانی که در آن دخیلند می‌خواهد که در کشاکش دائمی میان شکیبایی و ناشکیبایی به‌سر برند. جهاد اراده‌گرایانه، بعکس، نتیجه‌اش نفی کشاکش است و کسانی را که در آن دخیلند در یک حالت ناشکیبایی مداوم

می‌گذارد. برای از میان برداشتن این کشاکش سعی می‌کنند که جریان را تسریع کنند، اعم از اینکه اوضاع مساعد باشد یا نباشد. نتیجهٔ این کار تعلیم‌دادن بدون فراگرفتن است و «انتقال» دانش، زیرا که «وقت را نباید تلف کرد».

در چنین اوضاع و احوالی از میان برداشتن کشاکش میان شکیبایی و ناشکیبایی، به‌ناچار، منتهی به تدریس بی‌گفت‌وشنود خواهد شد. نیت هرچه باشد، دانش به صورت چیزی صیقل‌یافته و از پیش حاصل آمده عرضه می‌شود. غالباً نوعی تضاد نامرئی میان درک آدمی از جریان فراگرفتن و عمل او وجود دارد. مربی بی‌حوصله، در ضمن اینکه دربارهٔ ماهیت پویای دانش داد سخن می‌دهد آن را به صورت بسته‌بندی‌شده منتقل می‌سازد.

هنگامی که در کشاکش میان شکیبایی و ناشکیبایی شکستی پیدا می‌شود موقعیت مخالف نیز ممکن است وجود داشته باشد: ناشکیبایی ممکن است تقریباً نابود شود. در این حالت ممکن است مربی دچار انفعال شود. «بگذار همه‌چیز به حال خود بماند تا ببینیم چه روی می‌دهد» برداشتی است که با «خط توده‌ای» مبارزهٔ انقلابی هیچ وجه مشترکی ندارد. شکیبایی خود را با دیگران مطابقت‌دادن نیست. بهترین راه برای انجام‌دادن چیزهایی که امروز اجرایشان ممکن نیست، اجراکردن چیزی است که امروز ممکن است.

آمیلکار کابرال این کشاکش را نگاه می‌داشت. در کردار انقلابی او، و در اندیشه‌هایش که در نوشته‌های خود برای ما باقی گذاشته است، این کشاکش همواره آشکار است. می‌گفت: «باید تند برویم اما نباید بدویم. نباید فرصت‌طلب باشیم، و نه هم به شور و هیجان خود اجازه دهیم که واقعیت ملموس را از نظر ما پنهان بدارد. مبارزهٔ مسلحانه را با تأخیرهای ظاهری، اما با تضمین دوام آن، شروع‌کردن بهتر است از آن که آن را خیلی زود، یا در هر لحظه، شروع‌کردن بی‌آنکه تضمین دوام یا پیروزی برای ملت ما

داشته باشد.» و بعد چنین افزوده است: «شناختن توانایی‌های خود، یعنی در هر لحظه آگاهی کامل از آنچه می‌توانیم کرد، داشتن، و نیز به معنی برآوردکردن امکانات ماست در هر ناحیه، در هر واحد از نیروهای مسلح، و عمل‌کردن مطابق این امکانات و تلاش هرچه بیشتر برای افزایش عددی و مادی مقاومت و توانایی‌مان؛ هرگز به معنی این نیست که کمتر از آن کنیم که می‌توانیم، یا باید بکنیم؛ ولی هرگز به معنی آن هم نیست که به کاری که در واقع برایش آماده نیستیم دست بزنیم[۹].»

براساس این اصول — که نه‌تنها دیروز در مبارزهٔ رهایی‌بخش معتبر بود، بلکه امروز هم در بازسازی ملی معتبر است — است که حکومت گینه‌بیسائو، به‌وسیلهٔ کمیسیون آموزش خود، در حیطهٔ آموزش سواد به بزرگسالان کار می‌کند. و به این دلیل است که، چنانکه جلوتر تأکید کردم، با اینکه هدف مبارزه در سطح کشور است در ناحیه‌هایی شروع می‌شود که تجارب معتبر امکان‌پذیر است، و به کسانی که شرکت می‌کنند فرصت‌هایی غنی و پویا برای آموزشی می‌دهد که می‌توانند آینده‌شان را بر آن بنا کنند.

این جنبه از آماده‌کردن افراد برای عملی‌ساختن آموزشی که بر این اصول بنیادی منطبق است، بی چون و چرا، عاملی اساسی در تصویر کلی مبارزه با بی‌سوادی از نوعی که اکنون حکومت گینه‌بیسائو درگیر آن است خواهد بود. صلاحیت لازم از وحدت میان عمل و نظر نتیجه می‌شود. این صلاحیت از «ورزیده‌شدن» در تعداد معینی مهارت‌های فنی، چنانکه در پیشرفته‌ترین جامعه‌های سرمایه‌داری مرسوم است، به‌دست نمی‌آید؛ در آن جامعه‌ها، تمرین هرچه بیشتر در تعدادی هرچه محدودتر از مهارت‌ها اجرا می‌شود[۱۰].

این جنبه از برنامه در مسئولیت تقسیم کمیسیون هم‌آهنگ‌کنندهٔ آموزش بزرگسالان[1] است که همکاری نزدیک با ماریو کابرال سرپرست کمیسیون آموزش دارد.

اجرای هیچ‌یک از وظایف کمیسیون هم‌آهنگ‌کننده آسان نیست و نتیجه‌ها هم همیشه با امیدی که به آن‌ها بسته می‌شود مطابقت نمی‌کند. اشتباهاتی که گاه‌به‌گاه در نتیجهٔ برنامه‌ریزی نادرست، یا درک نارسا از واقعیت محلی، روی می‌دهد به‌وسیلهٔ کمیسیون تجزیه و تحلیل می‌شوند... و این جریان نیز به جای خود خالی از اشکال نیست. اعضای کمیسیون با اجرای عمل انتقاد از خود یاد می‌گیرند که چگونه بر مسائلی که با آن‌ها برخورد می‌کنند چیره شوند. آنچه مهم است این است که بار دیگر، همراه با آمیلکار کابرال، متقاعد شوند که «خطاهایی که مرتکب می‌شویم نباید دلسردمان کند، همانطور که پیروزی‌ها نباید خطاها را از یادمان ببرد.»

در سال ۷۶–۱۹۷۵ وظیفهٔ عمدهٔ این کمیسیون در سطح کشور عبارت بود از تحیکم روابط کاری نزدیک با کمیسیون‌های بهداری، کشاورزی، امور داخلی و اطلاعات. و نیز کوشیده است که به نحو کامل با کمیته‌های محلی حزبی و سازمان‌های توده‌ای، مانند سازمان‌های جوانان و کارگران، همکاری کند و از خیلی نزدیک با مرکز کو نیز کار کرده است. بیشتر دقت متوجه تربیت کادرهای رهبری بوده است. هرجا که از تداوم اطمینان حاصل آمده حلقه‌های فرهنگی ایجاد شده است، و برنامه‌های هسته‌ای

---

[1] این کمیسیون به‌نحوی فزاینده به صورت سازمانی مشترک میان کمیسیون‌های دیگر عمل می‌کند؛ و گزارش خود را از طریق کمیسیون آموزش به کمیسیون ملی سوادآموزی، که سرپرستان همهٔ کمیسیون‌هایی که به‌نحوی در سوادآموزی مسئولیتی دارند در آن شرکت می‌کنند، می‌فرستد. رئیس شورای دولتی ریاست کمیسیون ملی سوادآموزی را هم برعهده دارد. وظیفهٔ کمیسیون اخیر طرح‌ریزی خط‌مشی‌های کلی و خطوط عملی است که کمیسیون هم‌آهنگ‌کنندهٔ آموزش بزرگسالان باید از آن‌ها پیروی کند. ما در دو جلسهٔ این کمیسیون ملی شرکت کردیم و تحت تأثیر کیفیت بحث‌های آن قرار گرفتیم.

کوچک در همهٔ مناطق دارای اولویت سازمان‌یافته است. علاوه بر این فعالیت‌ها، تیپ‌هایی که به‌وسیلهٔ کمیسیون سازمان یافته‌اند در بیسائو و سایر نواحی صاحب اولویت بسیار سفر می‌کنند. وظیفهٔ این تیپ‌ها توضیح نقش آموزش بزرگسالان به عنوان بخشی اساسی از بازسازی ملی است. افکاری عمومی بسیج شده است.

کمیسیون، که به‌نحوی کامل خطاهایی را که در سال اول مرتکب شده است بازشناخته است، خود را برای شرکت در سال دوم سازماندهی آماده می‌سازد، سالی که در آن مبارزهٔ ملی با بی‌سوادی به عنوان یکی از سه وظیفهٔ اصلی حکومت اعلام شده است.

در گزارشی که کمیسیون در ماه مه داد چنین آمده است: «می‌خواهیم مخصوصاً به پشتیبانی عظیمی که رهبران و دولت از ما کرده‌اند اشاره کنیم، این پشتیبانی نشانهٔ اهمیتی است که به سوادآموزی داده می‌شود.» در تماس‌هایی که پیش از اعزام یکی از تیپ‌ها به ناحیه‌ای از کشور داشتیم وجود این پشتیبانی بازها به‌ثبوت رسید. لویس کابرال رئیس جمهوری، و کمیسیون‌های مختلفی که جزئی از کمیسیون ملی مبارزه با بی‌سوادی بوده‌اند، و همهٔ سرپرستان کمیسیون و سازمان‌های توده‌ای و سازمان‌های دولتی ارتباط‌های ارزنده‌ای فراهم ساخته‌اند.

دیدار تازه‌ای که در سپتامبر ۱۹۷۶ از مدرسهٔ کو کردیم متضمن مسافرت‌هایی به چهار روستای کوچک ناحیه بود. در حلقه‌های فرهنگی، که در محل‌های با حصیر پوشیده تشکیل می‌شد، توانستیم کار عظیم مبارزه با بی‌سوادی را که در حال پیشرفت بود، و از حضور سیاسی–آموزشی مدرسهٔ کو نتیجه می‌شد، ببینیم.

هشت روز از این مسافرت را هم، به سمیناری برای ارزشیابی همهٔ کارهای کمیسیون اختصاص دادیم. منظور از ارزشیابی، چنانکه پیشتر هم گفته‌ام، جریانی نیست که در آن کمیسیون و کار آن را موضوع تجزیه و تحلیل قرار دهیم و دربارهٔ آن‌ها با «حال و هوای حرفه‌ای» بحث کنیم. بلکه ما و اعضای کمیسیون با هم دربارهٔ آنچه شده است

به گفت‌وشنود می‌نشینیم. در کار ارزشیابی کارسازانی فعالیم و می‌کوشیم که با یکدیگر علت شکست‌هایی را که روی داده است دریابیم، و دربارهٔ وسایل ممکن برای علیه بر آن‌ها مطالعه کنیم.

برنامه‌هایی که به‌وسیلهٔ نیروهای مسلح خلق در آن نیروها به موقع اجرا گذاشته شده بود از ضریب کارایی بالایی برخوردار بود. تصادف صرف نبود که مثبت‌ترین کوشش‌ها در بخش غیرنظامی آن‌هایی بود که در روستاهای اطراف کو به‌عمل آمده بود.

یک نتیجه که از سمینار ارزشیابی گرفته شد این بود که کمیسیون باید در حد امکان سعی کند که (علاوه بر پیوند معمولی خود با کمیتهٔ حزبی محلی) با همهٔ دستگاه‌های خدماتی محل – مانند درمانگاه بهداشتی، مدرسه، تعاونی تولید یا گروه‌های خدماتی دیگر – رابطه برقرار سازد تا ارتباط عمیقی که این‌گونه مؤسسات با مردم دارند منبعی راستین برای پشتیبانی از برنامه‌های آموزشی بزرگسالان شود.

یک چیز مسلم است: کار آموزش بزرگسالان در گینه‌بیسائو که با «ناشکیبایی صبورانه»، و در نتیجه با اعتماد، پیش می‌رود صرفاً وعده نیست، یک واقعیت است.

در پایان این مقدمه دو نکته را نمی‌توان ناگفته گذاشت. نخست آنکه باید مراتب حق‌شناسی عمیق، نه‌تنها خودم بلکه، امتنان تیم *مؤسسهٔ کنش فرهنگی* و *ادارهٔ آموزش شورای جهانی کلیساها* را به مردم، و به *حزب افریقایی*، و به حکومت گینه‌بیسائو تقدیم دارم، زیراکه برایمان فرصتی فراهم ساختند تا هم بیاموزیم و هم بیاموزانیم، و بدین وسیله در تلاش برای بازسازی این کشور سهیم شویم.

دیگر آنکه می‌خواهم از طرف خودم و السا بگویم که کار ما در گینه‌بیسائو چگونه ما را به احساس دلتنگی برای برزیل کشانید – حسرتی عمیق که هم آرام است و هم «نیک‌رفتار» – و برای سال‌هایی که اکنون بسی دورند در «حلقه‌های فرهنگی» وطن

که، همانند حلقه‌های فرهنگی کو، سرزنده و شادمانه بودند و در آن‌ها از مردم خود بسیار آموختیم.

پائولو فریره

ژنو، زمستان ۱۹۷۶

نامەهایی بە گینەبیسائو

«مبارزه برای رهایی، که پیچیده‌ترین جلوهٔ نیرومندی فرهنگی یک ملت و هویت و ارزش آن ملت است، فرهنگ را غنی می‌سازد و چشم‌اندازهای تازه‌ای برای گسترش آن می‌گشاید. تجلیات فرهنگ محتوایی تازه می‌یابد و طرز بیانی نو به خود می‌گیرد. بدین نحو این تجلیات نه فقط به هنگام مبارزه برای استقلال، بلکه در نبرد بزرگ‌تر برای پیشرفت نیز، به‌صورت ابزارهای قدرتمندی برای هشیاری و تشکل سیاسی در می‌آیند... پویایی مبارزه ملازمه دارد با تمرین دموکراسی، و انتقاد و انتقاد از خود، و شرکت فزایندهٔ مردم در مسئولیت زندگی خود، سوادآموزی، ایجاد مدرسه و خدمات بهداشتی، تشکیل «کادر»هایی که از میان دهقانان و کارگران برخیزند، و بسیاری کارهای دیگر که مردم را به گام نهادن در راه پیشرفت‌های فرهنگی وامی‌دارند. از همهٔ این‌ها به‌روشنی برمی‌آید که مبارزه برای رهایی فقط واقعیتی فرهنگی نیست، بلکه عاملی از فرهنگ نیز هست.»

آمیلکار کابرال

از خطابه‌ای که با عنوان «نقش فرهنگ در مبارزهٔ رهایی‌بخش» در کنفرانس ۳ تا ۷ ژوییهٔ ۱۹۷۲ یونسکو در پاریس ایراد شد.

نامهٔ ۱

مهندس ماریو کابرال
سرپرست دولتی کمیسیون آموزش و فرهنگ
بیسائو، جمهوری گینه‌بیسائو

ژنو
۲۶ ژانویهٔ ۱۹۷۵

رفیق عزیز

چند روز پیش نامه‌ای از کسی که با گینه‌بیسائو در ارتباط است دریافت داشتم، که در آن از ملاقات تازه‌ای که در بیسائو با شما و رئیس شورای دولتی داشته است خبر می‌داد. وی از امکان آن یاد کرده بود که تیمی که من جزء آن باشم ممکن است در کار دولت در امر آموزش سالمندان مصدر خدمتی شود. و نیز به من پیشنهاد کرد که مستقیماً نامه‌ای به شما بنویسم و باب گفت‌وگویی را دربارهٔ خدمتی که ممکن است متحقق گردد بگشایم.

من به عنوان مردی از جهان سوم و به عنوان آموزگاری که کاملاً به خدمت در این جهان دلسپرده است – و همکارانم نیز – واکنشی جز این نمی‌توانستیم داشت که خدمتی، هرچند ناچیز، که از دست‌مان برآید به مردم گینه‌بیسائو تقدیم داریم.

چون در حال حاضر برای من مقدور نیست که برای بحث دربارهٔ مبانی مشارکت ما شخصاً به گینه‌بیسائو بیایم، به‌وسیلهٔ این نامه می‌پرسم که آیا برای شما ممکن است برای دو تا سه روز به ژنو سفر کنید؟ یا شاید یکی از دستیاران شما بتواند چنین کند.

در چنین دیداری، که من از روز ۱۹ آوریل به بعد برای آن وقت آزاد دارم، نه‌تنها دربارهٔ راهی که از آن می‌توانیم خدمتی کنیم، بلکه دربارهٔ خطوط کلی آموزش بزرگسالان در گینه‌بیسائو، می‌توانیم به بحث بنشینیم: سوادآموزی به بزرگسالان، آنگاه که از چشم‌انداز رهایی نگریسته شود، کاری است خلاق. این کار هرگز نمی‌تواند به موضوعی ماشینی مبدل شود که در آن کارگر سوادآموز (معلم) کلمهٔ خود را در آموزندگان به ودیعت سپارد، چنانکه گویی جسم هوشیار آنان تهی، و در انتظار آن بوده است که با آن کلمه پر شود. چنین شیوه‌ای ماشینی است و پایهٔ آن پر از حفظ‌کردن است: آموزندگان واداشته می‌شوند که بارها و بارها، با چشمان بسته، همه باهم، تکرار کنند: لا، ل، لی، ل، لو؛ با، ب، بی، ب، بو؛ تا، ت، تی، ت، تو؛ آوازی یکنواخت، که بالاتر از هرچیز درکی غلط از شناختن و دانستن به افراد می‌دهد. یکی از اصول این درک غلط این است که «تکرار کنید، تکرار کنید، تا یاد بگیرید».

بعکس، از چشم‌انداز رهایی، که چشم‌انداز گینه‌بیسائو است، و از آن ما نیز هست، سوادآموزی بزرگسالان ادامهٔ مبارزهٔ سهمگینی است که مردم شما، به همراهی رهبران‌شان؛ از مدتی پیش آغاز کرده‌اند برای آنکه به *کلمهٔ خود* دست یابند. از چنین چشم‌اندازی سوادآموزی نمی‌تواند از اعماق مردم، از فعالیت تولیدی آنان، و از فرهنگ آنان دوری بجوید؛ این سوادآموزی در سردی بی‌روح مدارس دیوانسالارمآبی منجمد نخواهد شد که کتاب‌های مقدماتی آن‌ها را روشنفکران دور از جمعی – گاهی در کمال حسن نیت – نوشته‌اند که به از حفظ‌کردن ماشینی، که به آن اشاره کردم، اصرار می‌ورزند.

سوادآموزی بزرگسالان، چنانکه ما درکش می‌کنیم، بعدی است از کنش فرهنگی برای رهایی. به همین دلیل نمی‌تواند به‌تنهایی نگریسته شود بلکه باید همواره در ارتباط با چهره‌های دیگر کنش فرهنگی، به صورت یک کل، درباره‌اش اندیشید. بحث‌کردن دربارهٔ آن به معنی بحث‌کردن دربارهٔ سیاست‌های اجتماعی و اقتصادی و فرهنگی کشور نیز هست. در حقیقت آنچه از آمیلکار کابرال بر من تأثیری عمیق گذاشت این درک وی از روابط متقابل میان جزءهای یک کل با یکدیگر، و نیز درک جامع انتقادی او بود از نقش فرهنگ در مبارزهٔ رهایی‌بخش که، همچنانکه او تأکید داشت، «واقعیتی است فرهنگی و نیز عاملی است از فرهنگ.»

می‌فهمم که نبودن شما در کشور، ولو برای دو یا سه روز، چقدر دشوار است؛ با وجود این اجازه می‌خواهم که در آدم شما اصرار ورزم، زیراکه نتیجهٔ آن متحقق‌کردن چیزی است که هم ما را برمی‌انگیزد و هم به مبارزه می‌خواند.

با احساسات برادرانه

پائولو فریره

نامهٔ ۲

مهندس ماریو کابرال
سرپرست دولتی کمیسیون آموزش و فرهنگ
بیسائو، جمهوری گینه‌بیسائو

ژنو
آوریل ۱۹۷۵

رفیق ماریو کابرال عزیز

نامهٔ شما که مؤید علاقهٔ حکومت شما به همکاری ما بود رسید.

گمان نمی‌کنم نیازی به آن باشد که بگوییم تیم «مؤسسهٔ کنش فرهنگی» که من جزئی از آنم، و «ادارهٔ آموزش شورای جهانی کلیساها»، که من در آن کار می‌کنم، با چه شوری این خبر را دریافت کردند.

در نخستین نامهٔ خود از میل همهٔ ما به کارکردن با شما سخن گفتم، و از این علاقه نیز، که سهمی، ولو کوچک، در جست‌وجویی داشته باشیم که شما درگیر آن هستید تا شیوه‌ای نو در آموزش، و بینشی جدید از آن، بپرورید که جوابگوی اهداف گینه‌بیسائو در جریان بازآفرینی باشد.

پس از دریافت نامهٔ شما، بار دیگر، به صورت یک تیم، مداقه‌ای اصولی‌تر و نظم‌یافته‌تر را دربارهٔ همکاری‌مان با شما شروع کردیم. اعتقادی راسخ نمایان شد، نه فقط در رابطه با تجارب گذشتهٔ ما، بلکه بالاتر از هرچیز به دلیل تعهد سیاسی‌ای که همواره می‌کوشیم نسبت به آن وفادار بمانیم. اعتقاد ما این است که اگر در آنجا از شما و با شما نیاموزیم

چیزی برای آموزاندن نخواهیم داشت. به این دلیل، با کنجکاوی و فروتنی به عنوان رفیق و مبارز[۱] به گینه‌بیسائو خواهیم آمد، نه به عنوان اهل فن خارجی که مأموریتی دارد. خود را مالک حقیقت نمی‌دانیم و با خود گزارش دیدار خویش را که از پیش نوشته شده، یا حتی خطوط کلی طرح آن رسم شده، باشد همراه نمی‌آوریم، و تجویزهایی دربارهٔ آن که چه باید کرد و چگونه باید کرد نمی‌کنیم. این‌گونه تجویزها فقط متضمن چیزهایی است که در تجارب دیگر در زمان گذشته آموخته‌ایم.

بعکس، آنچه از تجارب گذشته و حال آموخته‌ایم این است که آن تجارب را نمی‌توان به‌سادگی، مانند گیاه، نشا کرد. این تجارب را باید با کسان دیگری که کارشان در زمینه‌های دیگر بوده است در میان گذاشت، درباره‌شان بحث کرد، و به نحوی انتقادی فهمیدشان؛ و در زمینهٔ تازه فقط وقتی معتبر خواهند بود که «از نو ابداع شوند».

بدین طریق تجاربی که در زمینهٔ، مثلاً، الف به‌دست آمده باشد فقط وقتی در زمینهٔ، مثلاً، ب به عنوان شاهد مثال ارزش خواهد داشت که آنان که در این زمینه کار می‌کنند آن را بازآفرینند، و بدین ترتیب از وسوسهٔ نشاکردن ماشینی و بیگانه‌ساز برکنار بمانند. در را بر روی تجاربی که در جاهای دیگر شده است بستن درست به همان اندازه نادرست است که آن را ساده‌دلانه بر روی آن‌ها گشودن، که همان واردکردن صاف و سادهٔ آن‌هاست. آمیلکار کابرال هیچ‌گاه منکر اهمیت تجربه در زمینه‌های دیگر نشد، اما هیچ‌گاه نیز کورانه آن‌ها نپذیرفت و تقلید نکرد.

پس هروقت که به جنبه‌ای از تجربهٔ دیگری که در آن شرکت داشته‌ایم اشاره کنیم نیت ما این است که آن را با طرح به‌صورت یک مسألهٔ مشخص سازیم، یا موضوعی برای چالش عرضه کنیم.

---

[۱] فریره واژهٔ مبارز (militant) را برای فعالان سیاسی به‌کار می‌برد، یعنی کسانی که سرسپرده به عدالت و آزادی باشند. (مترجم انگلیسی)

چون اساس اندیشه و کنش ما چنین است، در فکر ما، به صورت یک تیم، حتی خطوط اصلی طرحی برای آموزش سالمندان در گینه‌بیسائو وجود ندارد. طرح در آنجا به‌وسیلهٔ شما، در ضمن جریانی که ممکن است ما هم در آن همکاری کنیم، تهیه خواهد شد؛ اما همکاری ما تنها به درجه‌ای است که بتوانیم واقعیت کشور را بهتر بشناسیم.

البته اینجا می‌توانیم در پیچیدگی‌های سوادآموزی بزرگسالان بحث کنیم؛ و در اینکه مجزاساختن آن به عنوان چیزی که در جامعه بیرون از عمل اجتماعی تحقق‌پذیر باشد ناممکن است. به همین دلیل می‌توانیم دربارهٔ ضرورت توأم‌ساختن آن با مفهوم کل جامعه‌ای بحث کنیم که برای آفریدن آن تلاش می‌شود، و کار تولید در آن بعدی اساسی به‌حساب می‌آید.

و نیز می‌توانیم دربارهٔ ماهیت سیاسی سوادآموزی، و آموزش به‌طور کلی، بحث کنیم؛ واقعیتی که از مربیان روشنی فزاینده‌ای را نسبت به موضع سیاسی خود، و سازگاری عمل آنان با این موضع را، می‌طلبد.

ما به تجارب مردم نواحی قبلاً آزادشدهٔ کشور به رهبری *حزب افریقایی* در رشته‌های آموزش و تولید و توزیع و بهداشت می‌اندیشیم. و نیز در فکر آموزش استعماری‌ای هستیم که به ارث برده‌اید، و در تضاد کامل با جامعه‌ای است که سعی می‌کنید بیافرینید. این آموزش باید از ریشه دگرگون شود، نه اینکه فقط اصلاح گردد. نظام نوین آموزشی‌ای که باید به‌وجود آید نمی‌تواند ترکیب سعادت‌بخشی از بازماندهٔ جنگ رهایی‌بخش و میراث استعمار باشد. باید ترکیبی باشد ژرفابخشنده و بهترکننده و غنی‌سازندهٔ همهٔ آن‌ها — یعنی چیز تازه‌ای که از دگرگونی آموزش استعماری حاصل می‌شود.

و نیز به دشواری‌هایی که چنین دگرگونی قاطعی موجب می‌گردد اندیشیده‌ایم، زیراکه این دگرگونی نمی‌تواند حاصل کاری صرفاً ماشینی باشد.

در پرتو اهداف سیاسی و اجتماعی و فرهنگی که همیشه رهنمون عمل *حزب افریقایی* بوده است واردکردن مدل نخبه‌گرای آموزشی را — که معمولاً آموزش عالی نامیده می‌شود، و به جای روشنفکر و اهل فن روشنفکرنما و فن‌سالار تربیت می‌کند — کاملاً منتفی شمرده‌ایم.

بنابراین، راست که ما خود را رفقایی می‌بینیم که صادقانه با رفقایشان گفت‌وگو می‌کنند. ما آماده‌ایم که فروتنانه همکاری با حکومت گینه‌بیسائو، و بیش از همه با کمیسیون آموزش و فرهنگ، را شروع کنیم.

اساس ملموس این همکاری در اولین دیدارمان مورد بحث قرار خواهد گرفت. از گفت‌وگوی میان ما دربارهٔ واقعیتی که برای اولین بار با آن در تماس خواهیم شد برنامه‌ای به‌وجود خواهد آمد که با کمک ما به موقع اجرا گذاشته خواهد شد.

اما ممکن است که پیش از فرارسیدن آن زمان باز نامه‌ای بنویسم و گزارش فعالیت‌های خودمان در ژنو را بفرستم.

با احساسات برادرانه

پائولو فریره

نامهٔ ۳

مهندس ماریو کابرال

سرپرست دولتی کمیسیون فرهنگ و آموزش

بیسائو، جمهوری گینه‌بیسائو

ژنو

۲۸ ژوئیهٔ ۱۹۷۵

رفیق عزیز

از وقتی که، در فوریهٔ گذشته، دربارهٔ امکان کمکی از طرف مؤسسهٔ کنش فرهنگی در زمینهٔ سوادآموزی بزرگسالان، که مورد علاقهٔ ادارهٔ آموزش شورای جهای کلیساها نیز هست، نامه‌ای به شما نوشتم دربارهٔ این مسأله اندیشیده‌ایم.

از آنجا که، همانطور که در آخرین نامه‌ام تأکید کردم، ما خود را متخصصان خارجی نمی‌دانیم، بلکه کسانی متعهد به آرمان گینه‌بیسائو می‌پنداریم، به نظر ما نه‌تنها خوشایند، بلکه لازم است که رفقای خود را از برخی اندیشه‌های خویش آگاه سازیم. بنابرآنچه گذشت این گزارش‌نامه به این منظور تهیه شده است، و امیدوارم همهٔ ما را در مذاکره‌ای که در سپتامبر خواهیم داشت یاری دهد.

در جلسات‌مان در ژنو علاقهٔ ما حول سه موضوع مرتبط به یکدیگر دور می‌زده است:

الف) تلاشی مقدماتی برای توجیه‌شدن نسبت به واقعیت گینه‌بیسائو از طریق مطالعهٔ هر منبعی که به‌دست آوردیم، خاصه اثر استثنایی آمیلکار کابرال.

ب) گرفتن فاصله‌ای متنقدانه از تجارب مختلف در سوادآموزی بزرگسالان که در برزیل یا نقاط دیگر امریکای لاتین به‌طور مستقیم یا نامستقیم در آن‌ها شرکت داشته‌ایم. دربارهٔ جنبه‌های مثبت و منفی این تجارب اندیشیدیم و دوباره اندیشیدیم. به‌نظر رسید که این تمرین برای ما ثمربخش بوده و همانند وسیله‌ای برای آموختن از آن تجربه‌ها در برابر کاری که باید در گینه‌بیسائو کرد مفید واقع شده است. با این همه، همان‌طور که در آخرین نامه‌ام با تأکید گفتم، ما متوجهیم که تجربه‌ها را نمی‌توان نشا کرد، باید آن‌ها را از نو ابداع کرد.

ج) اندیشیدن به نقشی که سوادآموزی بزرگسالان به عنوان یک کنش فرهنگی می‌تواند در ساختن گینه‌بیسائو برعهده داشته باشد.

بار دیگر می‌گویم که این گزارش‌نامه نمی‌تواند مدعی آن باشد که به همهٔ نکاتی می‌پردازد که، در ارتباط با سه موضوع یاد شده، درباره‌شان فکر و بحث کرده‌ایم. بیشتر شبیه به صحبتی است میان رفقا، و خیلی کمتر از آنچه از صفحهٔ اول این نامه برمی‌آید آموزنده و اصولی است.

جوی که سرشت جلسات بررسی ما را مشخص می‌کند جو کنجکاوی انتقادی و تفحص است. گاهی با خواندن فصلی از کتاب آمیلکار کابرال، و زمانی با احیای لحظه‌های مختلف تجربه‌اندوزی سابق در سوادآموزی بزرگسالان، خود را به چالش می‌طلبیم.

این جلسات، که چنین دور از گینه‌بیسائو تشکیل می‌شوند، فقط مقدمه‌ای هستند برای کارآموزی واقعی ما. بدون آن کارآموزی کمک ما کمترین فایده را نخواهد داشت. با سفر ما به آن کشور کارآموزی‌مان به نحو متحقق‌تری ادامه خواهد یافت.

هرچه کار نظری آمیلکار کابرال را بیشتر مطالعه می‌کنیم بیشتر متوجه می‌شویم که باید مکرر به آثار او بازگردیم. این آثار تجلی کارهای عملی او با مردمش هستند.

تحلیل‌هایی را که از نقش فرهنگ در مبارزهٔ رهایی‌بخش کرده است نمی‌توان به لحظهٔ تاریخی جنگ منحصر ساخت. آن مبارزه — که به گفتهٔ او «هم واقعیتی فرهنگی بود و هم عاملی از فرهنگ» - هنوز ادامه دارد، هرچند به صورتی دیگر. دیروز مبارزهٔ رهایی‌بخش در پی پیروزی بر استعمارگر به‌وسیلهٔ «رها ساختن نیروهای تولیدی‌ای» بود که از آن‌ها «چشم‌اندازهای تازه‌ای در جریان‌های فرهنگی» کشور به‌بار می‌آمد؛ امروز رهایی فرایندی مداوم است. معنی آن تنها تحکیم پیروزی نیست، بلکه مدلی از جامعه را، که به یک معنی در ضمن مرحلهٔ جنگ طرح شده بود، متحقق می‌سازد.

این الگو بیش از هرچیز الگویی سیاسی است. پس، به حکم ضرورت، طرح فرهنگی جامعه را شامل می‌شود که آموزش، و از جمله سوادآموزی سالمندان، جزء لاینفک آن است. این طرحی فرهنگی است که به ریشه‌های مردمی خود پایبند است بی‌آنکه از آن‌ها بت بسازد، و نیز به مبارزه برای افزایش تولید در کشور وفادار است.

از کنشی فرهنگی، حتی در سطح سوادآموزی به بزرگسالان، کاری بزرگ ساخته است. کار کنش فرهنگی، با توجهی که در آن به مبارزه برای تولید و پای‌بندی‌اش به افزایش این تولید می‌شود، باید از روش‌های ماشینی سوادآموزی بزرگسالان، یا تربیت صرفاً فنی دهقانان و کارگران شهری، به‌مراتب فراتر رود. باید کمکی اساسی به هشیاری سیاسی مردم کند. در جامعهٔ سرمایه‌داری تربیت فنی این، به‌اصطلاح، دست‌های صاحب صلاحیت برای کار مستلزم خفه‌کردن هشیاری سیاسی کارگران است. در گینه‌بیسائو باروری اقتصادی به همان درجه‌ای افزایش می‌یابد که هشیاری سیاسی توده‌های خلق روشن شود.

بدین معنی است که در هر جامعه‌ای وزارت آموزش یک وزارت سیاسی تمام عیار است. در جامعهٔ طبقاتی سیاست در خدمت منافع طبقهٔ حاکم است و در جامعه‌ای انقلابی در جهت مصالح مردم.

اگر از این چشم‌انداز به سوادآموزی بنگریم می‌توانیم فهمید که چرا هیچ‌گاه نباید آن را امری جدا و منفرد شمرد، یا آن را به مجموعه‌ای از فنون و روش‌ها تحویل کرد. چنین نیست که فنون و روش‌ها اهمیتی نداشته باشند؛ دارند، ولی باید به خدمت اهداف موجود در برنامهٔ فرهنگی درآیند. این برنامه، به نوبت خود، هم در اهداف سیاسی و اقتصادی منظور در مدل ملموس جامعه‌ای که باید ساخته شود دخیل است و هم آن‌ها را در خود دخیل می‌سازد. بدین دلیل است که ما در سمینارهای تربیت معلم بر روش‌ها و فنون تکیه نکردیم، بلکه بر روشنی سیاسی تأکید داشتیم. این تأکید وقتی اهمیت بیشتری پیدا می‌کند که از آماده‌ساختن جوانان طبقهٔ متوسط صحبت می‌کنیم که هنوز دست به «خودکشی طبقاتی» نزده‌اند، یعنی به امری که آمیلکار کابرال به آن اشاره دارد و خود به‌نحوی بسیار چشمگیر بدان عمل کرده است.

سمینارهای تربیتی در حقیقت تا آن حد مفیدند که پیشرفت وحدت نظریه و عمل را موجب می‌شوند و بر قیود ایدئولوژیک طبقه و ضرورت «خودکشی طبقاتی» تأکید می‌ورزند. به به‌نمایش درآوردن وحدت نظریه و عمل دانش‌آموزان را برای «خودکشی» آماده می‌سازند و این امری وقتی متحقق می‌شود که آنان بتوانند در مبارزهٔ برای رهایی به طبقات ستم‌بر ملحق شوند. امروز وضع در گینه‌بیسائو چنین است؛ جایی که در آن مبارزهٔ مردم برای آفریدن جامعهٔ نوین، حتی بدون جنگ، ادامه دارد.

امروز در هر سمینار تربیتی در گینه‌بیسائو بسیار مهم است که پیش از تحلیل هر مشکل فنی به بحث در گفته‌های آمیلکار کابرال، از نوعی که در زیر می‌آید، پرداخته شود:

> سخنرانان دیگر مجال آن یافتند که منش دکتر ادوارد موندلان[1] را توصیف کنند و در تمجید از وی سخن گویند. ما بر آن نیستیم که فقط بار دیگر حس تکریمی را نسبت به این میهن‌دوست افریقایی

---

[1] Dr. Edward Mondlane

و مرد عالیقدر با فرهنگ تأیید کنیم. همین‌قدر مایلیم بگوییم که شایستگی بزرگ موندلان در تصمیم او به مبارزه برای رها ساختن ملتش نبود، بلکه بزرگ‌ترین شایستگی او این بود که دانست چگونه با واقعیت کشورش و با مردمش بیامیزد و زمینهٔ فرهنگی خود را طی مبارزه‌ای که با چنان شهامت و درایت و قاطعینی رهبری کرد گسترش دهد.

در اشارهٔ دیگری به صرورت یکی‌شدن روشنفکران با توده‌های مردم چنین گفته است:

برگشت دیگری در روحیه و شیوهٔ فکری (روشنفکران) لازم است تا آنان بتوانند به‌راستی در جنبش رهایی‌بخش ادغام شوند. این برگشت دوباره — یا در مورد ما افریقایی‌شدن دوباره — ممکن است پیش از مبارزه آغاز شود اما نمی‌تواند جز در جریان مبارزه و در تماس روزانه با توده‌ها و شرکت در فداکاری‌ای که لازمهٔ مبارزه است کامل گردد.

بی این «برگشت دوباره»، که آمیلکار کابرال به‌کرات درباره‌اش اصرار می‌ورزد، برای روشنفکر طبقهٔ متوسط ممکن نیست که مبارزه را در درون خود جای دهد و با آن بیامیزد.

بی این برگشت دوباره هرگز برای جوانان طبقهٔ متوسط شهری امکان نخواهد داشت که با دهقانان در مبارزهٔ فرهنگی اصیلی که سوادآموزی بزرگسالان آغاز آن است شرکت کنند.

بی این برگشت دوباره گرایش متصدی سوادآموزی به کوشش در یاد دادن الفباست به آموزنده، و انتقال آنچه خود می‌داند به او، و دادن بینش خود به وی، بینشی که اغلب در نتیجهٔ تجربهٔ شهری تغییر شکل داده است. این نوع سوادآموزی کاری خلاق نیست،

بلکه ماشینی و دیوانسالارانه است. غالباً منحصر است به حفظ‌کردن واژه‌ها و عباراتی که تقریبا هیچ‌گاه هیچ ارتباطی با واقعیت آموزندگان ندارند.

معلمی که به تکرار و از حفظ کردن دلبسته است می‌گوید: «لا، ل، لی، ل، لو؛ با، ب، بی، بو؛ تا، ت، تی، ت، تو. همه با هم. یک بار دیگر. چشم‌ها را ببندید. یک بار دیگر.» این مربی، بر اساس ایدئولوژی طبقهٔ خود، وقتی هم که موضعی انقلابی را با واژه‌ها بیان می‌نماید درک نمی‌کند که دانستن، بلعیدن دانستنی‌ها نیست. پیشفرض عمل آموزاندن عمل فراگرفتن است؛ و بعکس. اگر مربی به نقش مربی مردم بودن پناه برد بی‌آنکه نیاز خود به آموختن از مردم را بپذیرد، آنگاه سخن انقلابی او را عمل از خود بیگانه‌ساز ارتجاعی‌اش خنثی می‌کند. این جنبه از نظر آمیلکار کابرال پوشیده نماند. او دقت‌ها را به این واقعیت جلب کرد که در جنبش رهایی‌بخش هرچه بدرخشد لزوماً طلا نیست: رهبران، سیاست‌مداران، حتی مشهورترین آنان ممکن است از لحاظ فرهنگی از خود بیگانه باشند.

در همهٔ تجاربی که ما در برزیل، یا در جاهای دیگر، در آن‌ها شرکت داشتیم با این مسأله روبرو شدیم.

مثلاً دیدیم که در سمینار تربیتی معلمان ممکن است، در سطح فکری، همهٔ تحلیل ما از سوادآموزی بزرگسالان را به عنوان عملی خلاق، دربست، بپذیرند. ممکن است موافق باشند که آموزندگان باید در آموختن زبان خود و بیان آن زبان نقش کارسازان را به‌عهده گیرند. در حقیقت ممکن است بفهمند و در فکر بپذیرند که نقش‌شان به عنوان معلم نباید انتقال دانش باشد به‌صورتی که گمان رود آنان همه‌چیز می‌دانند و آموزندگان هیچ‌چیز نمی‌دانند. حتی ممکن است بتوانند به برخی کارهای روش‌شناختی دست زنند که با این اصول سازگار باشد.

با وجود این، در عمل واقعی، بسیاری از این معلمان مقید به موضع طبقاتی و افسانهٔ برتری‌شان بر دهقانان و کارگران هستند. این افسانه‌ها را ضمن آموزش طبقاتی خود جذب کرده‌اند و آموزنده را به صورت انبار دانش خود درمی‌آورند. به جای آنکه دهقانان را برای «خواندن» واقعیت خویش به مبارزه بخوانند برای آنان به زبانی داد سخن می‌دهند که آنان از فهمیدنش عاجزند.

خطاهای روش‌شناختی آنان ریشه‌های ایدئولوژیک دارد. تصحیح این خطاها مستلزم چیزی است فراتر از تأکید بر خود روش‌ها. این کار مستلزم بررسی مداوم چهارچوب ایدئولوژیک طبقاتی معلمان است.

از این روی ما در سمینارهای آماده‌سازی به‌نحوی فزاینده بر تحلیل واقعیت ملی، و بر روشنی درک سیاسی مربی؛ و بر فهم چارچوب ایدئولوژیک، و بر دریافت تفاوت‌های فرهنگی تأکید می‌ورزیم. همهٔ این‌ها باید مدت‌ها پیش از بحث دربارهٔ فنون و روش‌های سوادآموزی شروع شود.

مسألهٔ دیگری که با آن روبرو شده‌ایم آشتی‌دادن این ضرورت جهت‌گیری اساسی با نیاز آماده ساختن تعداد زیادی معلم در مدتی هرچه کوتاه‌تر است. به این نتیجه رسیدیم – هرچند نتوانستیم آن را تعمیم دهیم – که مطلوب‌ترین صورت آن است که با تعلیم ۱۵ نفر آغاز کنیم. وقتی که این پانزده تن در وسط دوره باشند ۱۵ «حلقهٔ فرهنگی»، هر یک با ۲۰ آموزنده، تشکیل می‌دهیم. برای هر ۳۰۰ آموزنده روشن خواهیم ساخت که کمک آنان واجد اهمیت بسیار خواهد بود. آن‌ها به حلقه‌های فرهنگی برای آن نمی‌آیند که فقط «حروف» را منفعلانه بیاموزند، چنانکه گویی هدیه‌ای از جانب معلم است. به حلقه‌های فرهنگی می‌آیند تا به معلمان کمک کنند که معلم شوند. اگر آنان نباشند این تعلیم صورت نمی‌تواند پذیرفت. بدین ترتیب از آغاز کار از آموزندگان دعوت می‌شود که خودشان در جریان یاد گرفتن، نقش کارساز را بر عهده گیرند،

زیراکه در این جریان چیزی هم باید یاد دهند. در همان حال این تماس مستقیم میان کسانی که باسواد می‌شوند و معلمان سوادآموز، پایه‌ای خواهد شد برای آنکه معلمان دربارهٔ تجربهٔ بی‌واسطهٔ خود تعمیق کنند، و بدین ترتیب به وحدتی میان نظریه و عمل دست یابند.

وقتی که این پانزده تن به پایان – ظاهری – کار می‌رسند با پانزده تن دیگر شروع می‌کنیم. این گروه مزیتی بر گروه نخستین خواهند داشت، زیراکه کار را با وحدت نظریه و عمل شروع می‌کنند. هم از آغاز می‌توانند به مشاهدهٔ تجربهٔ گروه اول بپردازند و دربارهٔ آن بیندیشند. چند روز بعد ۱۵ حلقهٔ فرهنگی دیگر با ۳۰۰ آموزنده دائر خواهند شد، و با آموزندگان همان بحث که در بالا توصیف گردید به‌میان خواهد آمد.

مبادلهٔ تجارب میان دو گروه اول اهمیتی فوق‌العاده خواهد داشت. تیم آموزش‌دهنده از میان آن‌ها چند جوخهٔ آموزش‌دهنده انتخاب خواهد کرد. بدین ترتیب برنامه تکثیر و تشدید خواهد شد.

آنگاه همراه با سی نفری که درگیر جریان هستند، سی نفر دیگر گرفته می‌شوند که با همان آهنگ پیش خواهند رفت. بعداً ۶۰ نفر، و بعد از آن ۱۰۰ نفر.

این کار، هرچند عمومیت نیافته است، هر وقت به موقع آزمایش گذاشته شده با توفیق قرین بوده است.

نکتهٔ دیگری که در ژنو به فکرمان رسیده است استفاده از افراد محلی در کار آموزش همگانی است. برخی از بهترین تجاربی که من اندوخته‌ام از کشور شیلی است که در آن به عنوان مربی از دهقانان جوان شیلیایی استفاده کردیم، که وقتی برای معلمی تربیت شدند کارایی کم‌نظیری نشان دادند. در نواحی روستایی کار می‌کردند و در کار تولید، که برایشان چیز مبهمی نبود، مشارکت داشتند. گروهی از جوانان بودند که

سودای شهری‌شدن را در سر نمی‌پروردند. رویاهای آنان کاملاً با رویاهای جامعه‌شان یکی بود.

به اتکای این تجربه‌ها که خودم در آن‌ها شرکت داشتم، و با تحلیل تجارب دیگری که خود در آن‌ها سهیم نبودم — و با قبول اینکه تجربه را نمی‌توان نشا کرد و باید آن را از نو ابداع کرد — این فرضیه را پیشنهاد می‌کنم.

اگر ممکن نباشد که به دهقانانی که، مانند شیلی، به‌سرعت برای سوادآموزی تربیت شوند امید بست، و نتوان به جوانان شهری قادر به «خودکشی طبقاتی» و «واقف به اینکه چگونه باید با وطن خود و مردم خود یکی شد» امیدوار بود، پیشنهاد می‌کنم که به جای استفاده از جوانان طبقهٔ متوسط، زمان ضرورتاً درازتری به تربیت دهقانانی اختصاص داده شود که ممکن است مربیان اصیل رفقای خود شوند. شهریان ممکن است زودتر آماده شوند، اما به تعهدشان کمتر اعتماد توان کرد.

در این نامه به مطلب موردعلاقهٔ بسیار مهمی اشاره نکرده‌ام، و آن زبان‌شناسی است. مطلب چنان غامض است که ترجیح می‌دهیم آن را با شخص شما مورد بحث قرار دهیم.

در انتظار ورود رفیق ادنا پره‌ئیرا بعد از بیستم اوت هستیم. از شما خواهش می‌کنم که لطفاً روز ورودش را اعلام فرمایید.

با آغوش صمیمانه

پائولو فریره

نامهٔ ٤

مهندس ماریو کابرال
سرپرست دولتی کمیسیون آموزش و فرهنگ
بیسائو، جمهوری گینه‌بیسائو

ژنو
اوت ۱۹۷۵

رفیق ماریو کابرال

فقط در چند کلمه برایتان می‌گویم که دیدار رفیق تئوبالد[1]، که به جای رفیق ادنا، که برخلاف انتظار ما نتوانسته بود با ما باشد، به اینجا آمده بود چقدر از نظر ما مهم بود.

اطمینان خاطری که از جواب‌هایش به پرس‌وجوهای ما برمی‌خاست ما را تحت تأثیر قرار داد، پرس‌وجوهایی که نه‌تنها دربارهٔ آموزش، تولید، توزیع و بهداشت در مناطق قبلاً آزادشدهٔ گینه‌بیسائو بودند، بلکه به کوششی که امروز در مرحلهٔ بازسازی ملی به‌کار می‌برید مربوط می‌شدند.

اطمینان داریم که مذاکرات چهار روزه‌ای که با او داشتیم ما را در آماده‌شدن برای دیداری که ماه آینده از کشور شما خواهیم کرد بسیار یاری می‌دهد. ما از این گفت‌وگوها اطلاعات بسیاری خوشه‌چینی کردیم. این مذاکرات نقطهٔ اوج مطالعات منظمی بود که از فوریهٔ گذشته آغاز کرده‌ایم تا برای اولین تماس مستقیم با واقعیت گینه‌بیسائو آماده شویم.

[1] Theobald

در چند روز آینده نامه‌ای مؤسسهٔ کنش فرهنگی به شما خواهد رسید که در آن پیشنهادهایی چند دربارهٔ تنظیم برنامهٔ کارمان با شما در آنجا، در ماه سپتامبر، عرضه خواهد شد.

با احساسات برادرانه

پائولو فریره

نامهٔ ۵

مهندس ماریو کابرال
سرپرست دولتی کمیسیون آموزش و فرهنگ
بیسائو، جمهوری گینه‌بیسائو

ژنو
اکتبر ۱۹۷۵

رفیق ماریو کابرال

اینک که تازه از کشور شما بازگشته‌ام این نامه را می‌نویسم تا مراتب سپاس‌مان را به شما و رفیقان شما، که در مدت توافق‌مان با آن‌ها کار کردیم، به خاطر رفتار برادرانه‌ای که در پذیرایی از ما داشتید تقدیم کنم؛ و بار دیگر احساس رضایت‌مان را از اینکه، در گفت‌وگو با همهٔ شما، توانستیم پایهٔ خدمت کوچکی را بگذاریم که ممکن است برای کمیسیون آموزش گینه‌بیسائو انجام دهیم ابراز می‌دارم.

تأثیر متقابل ما و شما و اولین تماس با واقعیت کشورتان، عزم ما را در تعهدی که با آن سفر به کشور شما را آغاز کردیم جزم‌تر کرد. در حقیقت بر ماست که از فرصتی که برایمان فراهم آوردید تا به عنوان رفیق با شما کار کنیم، و در کوشش برای بازآفریدن گینه‌بیسائو سهیم شویم، تشکر کنیم.

السا و من از بحثی هم که در حلقه‌های فرهنگی نیروهای مسلح خلق جریان داشت، و شرکت‌کنندگان در آن عباراتی بر تختهٔ سیاه می‌نوشتند و دربارهٔ موضوعی که مورد نظرشان بود به‌روشنی بحث می‌کردند، سخت حیرت‌زده شدیم.

می‌دانستیم که در حلقه‌ای فرهنگی در بیسائو هستیم اما، به یک معنی، بر ما چنین می‌نمود که سال‌ها به عقب برگشته‌ایم و، در برزیل، نه فقط به شاگردان‌مان چیزی یاد می‌دهیم بلکه از آنان و با آنان چیزها می‌آموزیم.

آنچه شنیدیم و آنچه دیدیم سخت بر ما اثر کرد، اما از درک روشنی که از نقش سیاست در بحث‌ها آشکار شد متعجب نشدیم. همین روشنی نیز در تیم‌های کمیسیون آموزش دیده شد، وقتی که با ما دربارهٔ موقعیت کلی آموزش می‌کردند. هرچه تیم‌ها بیشتر با مسائلی روبرو شوند که باید حل کنند — بی‌آنکه ادعای متخصص‌شدن در موضوع را داشته باشند — این روشنی بیشتر می‌شود.

ما همه، هم شما و هم ما، می‌دانیم که هنوز چقدر کار باقی مانده است که باید انجام شود تا آموزش ملی به خدمت جامعهٔ نوینی که در حال آفرینش است درآید، همه، هم شما و هم ما، می‌دانیم که چنین تلاشی، از آنجا که نتیجهٔ کاری ماشینی نیست، به معنی دگرگونی اساسی در نظام استعماری آموزش است، و بدون این دگرگونی بیم آن می‌رود که طومار نقشه‌ای که برای جامعه‌ای نوین ریخته شده درهم نوردیده شود.

همواره نیاز به آن داریم که به این مطلب اساسی، که موضوع بحث‌های ما در آنجا بود، بازگردیم. چنانکه در نامهٔ خود یادآور شدم، به هیچ روی نمی‌توان سوادآموزی را به عنوان جریانی برای خود مورد بحث قرار داد. (درواقع اگر برنامهٔ سوادآموزی را چنان تنظیم کنیم که، در عین حال که صحیح باشد، به‌طوری که شما هفتهٔ گذشته اشاره کردید، ویژگی‌های نخبه‌گرایانه و لفظ‌پرداز نظام کنونی را حفظ کند کاری از پیش نخواهیم برد.)

آنچه برای انجام‌دادن در پیش روی داریم چالشی است که می‌خواهیم، همراه با شما، صادقانه درگیر آن شویم.

در خاتمه آغوشی دوستانه برای همهٔ شما می‌گشایم.

پائولو فریره

نامهٔ ٦

مهندس ماریو کابرال
سرپرست دولتی کمیسیون آموزش و فرهنگ
بیسائو، جمهوری گینه‌بیسائو

ژنو
۲۶ نوامبر ۱۹۷۵

رفیق ماریوی عزیز

بار دیگر نامه‌ای می‌نویسم، حتی پیش از دریافت جواب نامه‌ای که همهٔ اعضای تیم نام خود را در آن نوشتیم و امضا کردیم و به اطلاع شما رساندیم که اعتباری مالی که کار ما را در گینه‌بیسائو امکان بخشد به‌دست آورده‌ایم. در ضمن، ماه فوریه را برای اولین ملاقات‌مان در ۱۹۷۶ پیشنهاد کردیم. غرض از نامهٔ حاضر این است که شما را از آنچه ما، در پرتو کار مشترک‌مان در گینه‌بیسائو، در ژنو انجام داده‌ایم مطلع کنیم.

مطالعات خود را به عنوان تیم ادامه دادیم، و علاوه بر کاری که هر یک از ما به‌تنهایی دربارهٔ آن انجام می‌دهد هفته‌ای دو جلسه داریم؛ و درک خود از جوهر مسألهٔ گینه‌بیسائو را عمیق‌تر می‌کنیم. در همان حال به فکر تهیهٔ مطالبی بوده‌ایم که ممکن است برای شما مفید باشد، ولی در هر حال لازم است که آن‌ها را بیازمایید. اسنادی دربارهٔ سوادآموزی گرد می‌آوریم که به کمیسیون خواهیم فرستاد.

در اروپا علاقه به آنچه در گینه‌بیسائو می‌گذرد روزافزون است. اعضای تیم در جلسات گوناگون، در پاریس و استکهلم و ژنو، از برنامه‌های کاری که با شما درگیر آن‌ها شده‌ایم سخن گفته‌اند.

نامه‌ای که رونوشتش ضمیمه است یکی از چند نامه‌ای است که برای تیم در بیسائو خواهیم فرستاد. با اینکه می‌دانم کارتان زیاد است، ولی اگر تیم بتواند اندکی کار خود را در مورد جزوه برای «آسان‌سازان» تسریع کند و مخصوصاً در تهیهٔ مطلب، به‌طوری که در نامهٔ پیوست آمده است، جهد نماید، جای بشی شادمانی خواهد بود.

نمی‌دانم توقع بی‌جا نخواهد بود که از شما تقاضا کنم با تیم ملاقاتی داشته باشید، و با صرف وقت مختصری از این نامه با آنان سخن بگویید، و بهترین راه‌های تهیهٔ مطالبی که در نامه به آن‌ها اشاره شده است مورد قرار دهید.

رفیق بئاتریس و همهٔ دوستان را می‌بوسم. با محبتی خاص از طرف همهٔ ما برای پاناو.

با احساسات برادرانه

پائولو فریره

نامهٔ ۷

ژنو

۲۶ نوامبر ۱۹۷۵

رفیقان مونیکا، ادنا و پائولو

در نامه‌ای که پیشتر به رفیق ماریو کابرال نوشتیم، و در آن جریان کاری را که در اینجا در جهت ادامهٔ وظیفهٔ مشترک‌مان انجام داده‌ایم، گزارش کردیم، گفتیم که متعاقب آن نامه‌های دیگری، دربارهٔ نکات خاص برنامهٔ عمل، توسط یکی از ما نوشته خواهد شد.

آنچه اکنون می‌نویسیم اختصاصاً مرتبط است با مطالبی که در استفاده از پروژکتورها و ضبط‌صوت‌ها لازم است. این وسایل مستقیماً به بیسائو فرستاده خواهند شد تا گفت‌وگویی که در حلقه‌های فرهنگی می‌شود حفظ گردد.

این مطالب باید در حلقه‌های فرهنگی مورد استفاده واقع شوند که محل‌شان را البته شما بر اساس موقعیت واقعی، تعیین می‌کنید. به عقیدهٔ ما بهتر آن است که آزمایش، نه‌تنها در نیروهای مسلح خلق بلکه، در نواحی بسیار پرجمعیت بیسائو با شاگردان غیرنظامی نیز اجرا شود. بدین طریق خواهیم توانست نتایج را، نه‌تنها از دیدگاه آموختن کمابیش سریع خواندن و نوشتن، بلکه از نظر محتوای بحث‌های دو گروه – مثلاً سطح درک کمابیش انتقادی واقعیت محلی و ملی، با هم مقایسه کنیم.

تهیهٔ مطلب برای پروژکتور خواستار کاری خواهد بود حتی بیشتر از آنکه هم‌اکنون، در نهایت خوبی، برای سازمان بخشیدن به محتوای برنامه‌ای کار سوادآموزی انجام می‌دهید. تاکنون گزیده‌ای از واژه‌های زایا را فراهم آورده‌اید، و در این کار غنای سیاسی و اجتماعی آن واژه‌ها، و نیز ساخت صوتی آن‌ها، را در نظر داشته‌اید. استفاده از پروژکتورها مستلزم رمزهایی خواهد بود که متضمن واژه‌های زایا نیز باشند.

پیش از آنکه در این نامه پیشتر بروم می‌خواهم به عنوان جملهٔ معترضه بگویم که ملاحظات نظری‌ای که عرضه می‌کنم نتیجهٔ تفکر انتقادی دربارهٔ تجربهٔ خود یا تجربهٔ دیگران است که سال‌ها را تجزیه وتحلیل کرده‌ام: این ملاحظات به صورت احکامی جزمی عرضه نمی‌شوند. شما نه‌تنها می‌توانید، بلکه در حقیقت باید، آنچه را در قلمرو آموزش بی‌سوادان شده است از نو خلق کنید، در اینجا یک دنیا مطلب است که باید درباره‌شان اندیشید و باز هم اندیشید.

بازگردیم به موضوع رمزسازی، که واژه‌های زایا را نیز باید شامل شود. شاید مفید باشد که هم‌اکنون آن را موضوع تحلیلی انتقادی قرار دهید و بالاتر از همه در نقش آن در کردار آموزشی آزادکننده بحث کنید. وقتی که می‌گویم «در کردار آموزشی آزادکننده» ناممکن‌بودن رمزسازی (یا رمزگشایی) بی‌طرفانه را کاملاً نمایان می‌سازم. روش سلطه‌جویانهٔ آموزشی نیز از رمزهایی استفاده می‌کند که ساخت و اهداف آن‌ها با آنچه در کردار آموزشی آزادکننده یافته می‌شود فرق دارد. شاگردان مجبور می‌شوند که وضعی به‌کلی دیگرگونه بپذیرند.

شاید مورد پسند باشد که کار با تعریف رمزسازی — که همیشه دشوار است — شروع نشود. به جای آن ممکن است سعی کنید که، با فکر کردن، آنچه را ما به عنوان مربیانی متأثر از ماهیت انقلابی موضع خاص سیاسی خود انجام می‌دهیم درک کنید.

آموزش، کنش فرهنگی، جان‌بخشی —اسم مهم نیست —همیشه، در سطح سوادآموزی و بعد از سوادآموزی، از یک نظریهٔ شناخت، که به مرحلهٔ عمل درآمده، و یک روش شناختن حکایت می‌کند. بنابراین یکی از اولین پرسش‌هایی که باید بکنیم به خود این نظریه و به موضوعی که باید دانست (و متضمن محتوای برنامه‌ای آموزش و سوادآموزی و کار بعد از سوادآموزی است) مربوط می‌شود.

نخست آنکه، نظریهٔ شناختی که در خدمت هدف انقلابی است و در آموزش صورت عمل می‌پذیرد مبتنی بر این دعوی است که شناخت همواره جریانی است و از کنش هشیارانهٔ (عمل) آدمیان بر واقعیتی عینی نتیجه می‌شود که به نوبت خود ذهن آنان را شکل می‌دهد. بدین ترتیب وحدتی پویا و دارای تناقض میان واقعیت عینی و کسانی که بر آن عمل می‌کنند برقرار می‌شود. هر واقعیتی به همین ترتیب پویا و دارای تناقض است.

از دیدگاه چنین نظریه‌ای، و آموزشی که در آن می‌بالد، هیچ‌گاه نمی‌توان:

الف) نظریه را از همل جدا کرد؛

ب) عمل دانستن دانش موجود را از کار آفرینش دانش جدید سوا کرد؛

ج) آموزاندن را از آموختن و آموزش دادن را از آموزش دیدن جدا ساخت.

روشی که با این نظریهٔ شناخت سازگار باشد خود به همان اندازهٔ موضوعی که باید دانست، یعنی واقعیت عینی، پویاست.

وقتی که ما با عملی اجتماعی سروکار داریم که در آن تلاش برای تولید، مبارزهٔ طبقاتی، و کنش خلاق، همه به طرزی پویا با یکدیگر در ارتباطند، کشف می‌کنیم که آموزش جریانی است که عمل اجتماعی را اساس یادگرفتن و تحصیل‌کردن قرار می‌دهد. آموزش خود یک بعد عمل اجتماعی است؛ در پی آن است که دلیل این

عمل را بشناسد، و از راه این شناخت ژرف‌تر و گسترده‌تر شود، و نیز در پی عمل تازه‌ای برمی‌آید که با کل برنامه‌ای که برای جامعه مطرح است سازگار باشد.

نقطهٔ شروع مرحلهٔ بعد از سوادآموزی را باید در ژرف‌ترکردن و متنوع‌ساختن این دانش جست‌وجو کرد، نه در تخصص محدود یا متمرکز شده. این نیز، مانند شناختن، چیزی نیست که از آموزش سوادآموزی جدا باشد، بلکه ادامهٔ منطقی آن است. بدین طریق مرحلهٔ بعد از سوادآموزی در آموزش سواد مشخص (اعلام‌شده) می‌شود. در این کار فراگرفتن خواندن و نوشتن، که لزوماً با رشد توانایی فرد در بیان خود قرین است، با استفاده از روش‌های پویایی که به‌وسیلهٔ آن‌ها معلم و متعلم، به نحو یکسان، در پی درک انتقادی عمل اجتماعی برمی‌آیند رشد می‌کند. فراگرفتن خواندن و نوشتن متضمن این نیز هست که، از راه تحلیل صحیح عمل اجتماعی، «خواندن» واقعیت نیز آموخته شود.

در این مرحله بحث در وجوه عمل اجتماعی، مثلاً تولید، این فرصت را پیش می‌آورد که با نکات فنی چرایی و چونی این عمل‌ها تماس حاصل شود.

در مرحلهٔ بعد از سوادآموزی خواندن واقعیت به صورتی ژرف‌تر ادامه می‌یابد. اما اکنون بر دانشی فنی‌تر و تخصصی‌تر تأکید دارد که شامل تسلط بیشتر بر زبان، دریافت روشن‌تری از سازمان اقتصادی و اجتماعی، و نیز اطلاعاتی از تاریخ و جغرافیا و ریاضیات می‌شود.

جلوتر گفته‌ام که جداکردن عمل از نظریه ممکن نیست. جامعه‌ای که در پی آن باشد که با وحدت کامل آن دو زندگی کند بر دوگانگی میان کار دستی و کار فکری فائق می‌آید. نتیجه مدل آموزشی کاملاً متفاوت با آموزش کنونی خواهد بود. در این مدل، مدرسه — دبستان یا دبیرستان یا دانشگاه — اساساً با کارخانه یا کشتزار تفاوت نخواهد داشت، و در مقابل آن‌ها قد علم نخواهد کرد. حتی وقتی که مدرسه‌ای در بیرون

کارخانه یا کارهای عملی کشاورزی وجود داشته باشد به معنی آن نیست که بر آن‌ها برتری دارد، و نه هم به معنی آن که کارخانه یا کار کشاورزی، در نفس خود، مدرسه نیستند. در یک نگرش پویا نسبت به وحدت میان نظریه و عمل مدرسه را، چه در داخل کارخانه باشد و چه در خارج آن، نمی‌توان مؤسسه‌ای تعریف کرد که دیوانسالارانه مسئول انتقال نوعی دانش خوشه‌چین شده است؛ بلکه بیشتر به یک قطب یا یک لحظه از این وحدت می‌ماند. بدین ترتیب هرگاه از عمل ملموس فاصله بگیریم، هرجا که به تفکر انتقادی دربارهٔ این عمل بپردازیم زمینه‌ای نظری، به نام مدرسه، داریم که واجد اساسی‌ترین معنی این کلمه است.

برای آنکه از پروژکتورهایی که اینک برایتان می‌فرستیم استفاده کنید لازم است رمزسازی‌ها را خود شما انجام دهید. این رمزسازی‌ها نمایندهٔ چهره‌های واقعیتند؛ و بیان‌کنندهٔ لحظات در زمینهٔ ملموس. و بدین ترتیب پیوندی میان زمینهٔ ملموس و زمینهٔ نظری – که در مورد ما حلقهٔ فرهنگی است – فراهم می‌آورند، و نیز مربی و شاگرد را به عنوان کارسازانی به یکدیگر مربوط می‌سازند که در پی آموختن با یکدیگرند. در این دید پویا، رمزسازی نه‌تنها کمکی است برای معلم که او را برای بهتر یاددادن یاری می‌دهد، بلکه موضوعی آموختنی است که شاگرد را به چالش می‌طلبد.

رمزسازی، بسته به مجرای ارتباطی که به‌کار برده می‌شود، می‌تواند بصری، سمعی، لمسی یا سمعی‌بصری باشد.

رمزسازی بصری ممکن است به یکی از این انواع باشد:

الف) تصویری: نقاشی، رسم یا عکس؛

ب) چاپی: زبان مکتوب؛

ج) نمایش گنگ[۱] یا لال‌بازی، یعنی بیان اندیشه به‌وسیلهٔ اداها و حرکات و عمل.
برحسب آنکه یک مجرای ارتباط به‌کار برده شود یا چند مجرا در زمان واحد، رمزسازی ممکن است ساده یا پیچیده باشد. از نظر زبان، حتی زبان نامکتوب، رمزسازی سخنی است که باید خوانده شود. بدین معنی رمزسازی ساختی دارد سطحی و ساخت دیگری دارد عمقی، که هر دو با یکدیگر ارتباط پویا دارند. ساخت سطحی مجموعه‌ای از اجزائی است که، در کنش متقابل با یکدیگر، آن را می‌سازند. ساخت عمقی دیده نمی‌شود و به درجه‌ای که خواندن یا کشف‌کردن رمز – یا به بیانی دقیق‌تر کشف‌کردن ساخت سطحی – به‌طور عمودی گسترش پیدا می‌کند بیشتر نمایان می‌گردد. سروکار آن بیشتر با خردمایهٔ اساسی و واقعیاتی است که در روساخت فقط جلوه می‌کنند اما به‌راستی آشکار نمی‌گردند. شاید اگر به تفاوت دستور زبان یک قطعه و نحو آن بیندیشیم بهتر بتوانیم به ساخت سطحی و ساخت عمقی پی ببریم. به عنوان مثال عبارت زیر را نخست از دیدگاه دستور زبان و بعد از دیدگاه نحو بررسی می‌کنیم: «من میل دارم که شما کار خوبی بکنید.»

[۱] نیروی بالقوه‌ای که لال‌بازی، به عنوان وجه بیان به یاری اعضای بدن، ممکن است در فرهنگ‌هایی داشته باشد که بدن در روشنفکری عقل‌زده غرقه نشده، سخت مورد توجه من است. در این فرهنگ‌ها اکثر مردم هنوز اسیر دقت منطقی زبان مکتوب نشده‌اند، زبانی که غالباً در آن افسانه‌ای دربارهٔ قدرت این زبان پرداخته می‌شود. (ما خود همواره سعی می‌کنیم که از همان مرحلهٔ اول سوادآموزی از این افسانه پرهیز کنیم.) در این فرهنگ‌ها بدن در روابطش با طبیعت از آزادی بزرگی برخوردار است و به‌آسانی موافق با افسانه‌های خود می‌جنبد. پس در رمزسازی فکر استفاده از لال‌بازی، و در رمزهای تصویری اهمیت‌دادن به حرکت، شایستهٔ توجه است. من موضوع را فقط به صورت اقتراح طرح می‌کنم، باید که در آینده برای ما راه‌هایی برای پژوهش باز کند.

در قرائت صرفاً دستوری (صرف) در عبارت بالا کار من این خواهد بود که اجزای آن را به‌تنهایی در نظر بگیرم و آن‌ها را طبقه‌بندی کنم. کار من عیناً مانند کار طبیعت‌دانی است که به طبقه‌بندی موجودات می‌پردازد. پس می‌گویم:

«من»: ضمیر منفصل، اول شخص مفرد؛

«میل دارم»: فعل، اول شخص مفرد، زمان مضارع وجه اخباری؛

«که»: حرف ربط است و عبارت تبعی را، که فحوای میل من است، مطرح می‌سازد؛

«شما»: ضمیر، دوم شخص مفرد یا جمع؛

«کار»: اسم، مفعول؛

«خوب»: صفت؛

«بکنید»: فعل، مضارع، وجه شرطی.

از دیدگاه نحو رفتارم به‌کلی متفاوت خواهد بود. در این مورد علاقهٔ من این است که عبارت را بر روی هم و به صورت کل بفهمم، و اجزای آن را در حالی که بر هم اثر می‌کنند به‌صورتی که کلیتی را می‌سازند تعریف و توضیح کنم. در پی آنم که نقشی را که کلمات در ساخت کلی عبارت ایفا می‌کنند دریابم. به این ترتیب می‌خواهم رابطهٔ مکملی را که میان «کار خوب» و «من میل دارم» وجود دارد، تشخیص دهم. به این معنی «شما کار خوبی بکنید» مفعول به‌شمار می‌رود که مستقیماً مکمل «من میل دارم» است؛ که بیان حالی ناقص، یعنی فعلی متعدی، است. در جملهٔ اول فاعل «من» است و در جملهٔ مکمل «شما»، و دیگر از این قبیل.

پس در تحلیل نحو طبقه‌بندی، طبقه‌بندی کلمات نیست، بلکه طبقه‌بندی وظایفی است که کلمات نسبت به یکدیگر در ساخت متن، که فکر ساخت‌یافته‌ای را بیان می‌کند، دارند.

اگر رمزی (عکسی یا ترسیمی) را در نظر بگیریم که مردان و زنانی را که در کشتزارها کار می‌کنند نشان می‌دهد، ساخت سطحی عبارت از همان اجزائی است که در دم مشاهده می‌شوند؛ ساخت عمقی وقتی عمده می‌شود که، با ژرف‌کردن تحلیل روساخت، در پی آن برآییم که دلیل واقعیت رمزشده را بدانیم: اینان چرا کار می‌کنند؟ و کیستند؟

واکنش کسی که برای اولین بار با جریان رمزسازی تماس پیدا می‌کند خواندن روساخت است. می‌توانیم گفت که این‌گونه خواندن صرفاً «دستور زبانی»، یا بر اساس طبقه‌بندی‌ای است که در آن عناصر رمزشده توصیف می‌شوند. وانگهی، وقتی که با این نوع خواندن شروع می‌کنیم و بعد در صدد برمی‌آییم که به سطح رمزسازی ژرف‌تری فرو رویم، آموزاننده نباید بر موضع خود چنان پای بفشرد که موضع آموزندگان بازتاب موضع خود او شود. در عین حال آموزاننده نباید، چنانکه گویی از سر شرمندگی، بینش‌های خود را نفی کند.

اگر درکی انتقادی از هر دو ساخت سطحی و عمیق‌تر رمزسازی داشته باشیم، در عمل ساختن رمزهای خود می‌توانیم از خود در مقابل دو خطر دفاع کنیم. خطر اول اینکه امکان دارد ما رمز را فقط به پیامی مبدل کنیم که باید منتقل شود، حال آنکه درواقع موضوعی است که باید دانسته شود، حتی چالشی است، و مسأله‌ای که باید گشوده گردد؛ خطر دوم امکان تبدیل رمز به نوعی معماست که باید حل شود.

در حالت اول رمز، که بسیار به یکی‌شدن با پیام نزدیک شده است، آنقدر هم صریح می‌شود که تقریباً تلاشی برای کشف آن لازم نیست. رمز تقریباً در خودش کشف می‌شود. رمزسازی‌ای که با تبلیغ (آگهی) نمایش داده می‌شود تصویری است از آنچه هم‌اکنون گفتم. پیام آن صرفاً کسی را که آن را بخواند رام می‌کند.

در حالت دوم روساخت رمزسازی چنان معماگونه و صورت آن بسته است که موانعی در جریان رمزگشایی پدید می‌آید.

از لحاظ سبک، رمزسازی ممکن است در هر دو مورد مضحک، یا فکاهی، باشد. با وجود این وقتی مایهٔ خنده و انبساط خاطر شوند چون تأثیر عاطفی و حسی دارند ممکن است از یکدیگر تمیز داده شوند. وقتی که پیام پرواضح باشد کسی را که در پی کشف آن است در سطح روساخت به‌جا می‌گذارد. وقتی که معماگونه باشد، جنبهٔ شوخی گویی رسیدن به ساخت عمیق‌تر رمز را آسان‌تر می‌سازد[1].

رمزسازی و واژه‌های زایا

همین که، با استفاده از معیارهایی که هم‌اکنون با آن آشنایید، واژه‌های زایا را برگزیدید وقت آن است که به منقح‌کردن رمزی که باید آن‌ها را دربرگیرد بپردازید. رابطهٔ لازمی میان واژه‌های زایا و رمزسازی وجود دارد. این رابطه گاهی میان واژه و رمز به صورت یک کل است؛ گاهی فقط یک واژه باید از رمزسازی انتزاع شود.

اینک مثالی برای رمزسازی‌ای که به کل اشاره دارد:

واژهٔ زایا: «کار».

رمزسازی: مردان و زنان مشغول به کار.

مثالی از واژه‌ای که باید در رمزسازی یافت:

واژهٔ زایا: «آجر».

رمزسازی: مردانی که در طرحی ساختمانی کار می‌کنند که در آن آجرها به‌روشنی در قسمت جلو دیده می‌شوند.

بنابراین کار شما فراهم‌آوردن موادی است که در آن‌ها رمزسازی متناظر است با ۱۷ واژهٔ زایایی که برنامهٔ سوادآموزی برای حلقه‌های آزمایشی را تشکیل می‌دهند.

---

[1] کار کلادیوس سکسون Claudious Ceccon، کارتون‌ساز، مثال خوبی برای حالت دوم است.

به عنوان نمونه مجموعه‌ای از اسلایدهایی را که در برزیل به‌کار بردیم، با واژهٔ زایا در رمزسازی مربوط به آن، و اسلایدی که در آن واژه، که به هجاها شکسته شده است، دیده می‌شود برایتان می‌فرستم.

مجموعهٔ دیگری از اسلایدهای برزیلی را هم خواهم فرستاد. این مجموعه دربارهٔ آموزش به عنوان عملی مبین آزادی تولید شده است. کار تجربهٔ برزیل این مطالب بحث دربارهٔ مفهوم فرهنگ را گشود. این بحث در تحلیل نهایی جزیی است از درک انتقادی روابط میان آدمیان و جهان طبیعی. از دگرگون‌شدن این جهان طبیعی است که جهان خاص انسانی فرهنگ و تاریخ بیرون می‌آید.

در برزیل این بحث پیش از کار سوادآموزی شروع شد و به موازات آن ادامه یافت. در شیلی، بیشتر به دلیل آنکه آموزندگان بسیار مشتاق بودند که بی‌درنگ یادگرفتن خواندن و نوشتن را شروع کنند، بحث فرهنگ در جریان سوادآموزی صورت پذیرفت. مهم این است که چنین تحلیلی صورت پذیرد.

شاید برایتان جالب توجه باشد که بعضی از رمزسازی‌های برزیلی را — آن‌هایی را که هرچه بیشتر به واقعیت محلی شما نزدیک باشند — همراه با گروه‌هایی از آموزندگان آزمون کنید و واکنش آنان را مورد مطالعه قرار دهید.

اگر به چنین آزمونی دست زدید، بسیار مهم است که بحث‌ها را ضبط کنید تا تیم بتواند آن‌ها را به طور انتقادی حلاجی کند. در دیدار بعدی ما از گینه‌بیسائو یکی از جلسات کار را بخ بررسی آنچه ضبط شده، و نیز به موارد استفادهٔ متعدد از مکالمات آموزندگان، اختصاص خواهیم داد. در سپتامبر گذشته که با شما بودیم در این باره صحبت کردیم.

اگر رفیق کابرال بر تاریخ‌هایی که پیشنهاد کرده‌ایم صحه بگذارد، نکتهٔ دیگری که در فوریهٔ آینده باهم در بیسائو درباره‌اش کار خواهیم کرد تشویق آموزندگان است به

اینکه بتوانند در تیم‌ها تا اندازه‌ای رمزسازی کنند. هر تیم خواهند توانست دربارهٔ رمزسازی خودش بحث کند.

به مجرد آنکه مواد کار — رمزسازی‌ها و واژه‌های زایای شکسته شده — به ما برسد به تهیهٔ مجموعه‌هایی از اسلاید برای برنامهٔ حلقه‌های قرائت خواهیم پرداخت.

کلام آخر: در چند روز آنیده فتوکپی متن کتاب خودم را، که سال بعد منتشر خواهد شد و وقتی که آنجا بودم درباره‌اش صحبت کردم، برایتان خواهم فرستاد. مطالبی هم دربارهٔ مسألهٔ رمزسازی در *کنش فرهنگی برای آزادی* و در *آموزش ستمدیدگان* خواهید یافت.

آغوش‌های پر مهر مهٔ ما برای شما.

پائولو فریره

نامهٔ ۸

مهندس ماریو کابرال

سرپرست دولتی کمیسیون آموزش و فرهنگ

بسیائو، جمهوری گینه بیسائو

ژنو

۶ دسامبر ۱۹۷۵

رفیق ماریو کابرال

نامهٔ شما چند روز پیش رسید. وصول نامهٔ مرا، که در آن از تأمین اعتبار لازم برای ادامهٔ کارمان از کمیتهٔ مرکزی برای گسترش، و نیز کمکی از طرف ادارهٔ آموزش شورای جهانی کلیساها نوشته بودم، اعلام داشته بودید. پس حالا من در وضعی هستم که می‌توانم در خدمت این طرح باشم.

امیدوارم نامهٔ ماه گذشتهٔ من، که رونوشت‌هایی برای مونیکا و ادنا و پائولو به آن ضمیمه کرده بودم، نیز رسیده باشد.

امروز رونوشت نامهٔ دیگری خطاب به آنان را، که تازه از نوشتنش فارغ شده‌ام، برایتان می‌فرستم، احساس می‌کنم که شما باید همیشه از نامه‌هایی که به تیم بیسائو نوشته می‌شود آگاه باشید تا هم‌قدم با ما پیش بیایید.

آیا با همهٔ گرفتاری‌های شدیدی که در کارهای دیگر دارید توانسته‌اید کمیسیون ملی را، که با شما مسئول خط‌مشی‌های کلی پیکار ملی با بی‌سوادی است؛ تشکیل دهید؟

بسیار کار بزرگی خواهد بود اگر دیدار آینده‌مان در ماه فوریه بتوانیم دست‌کم یک بار با آن کمیسیون ملاقات کنیم.

دوست عزیزم، این اصرارها را بر ما ببخشید. همهٔ این‌ها به نیت خدمت است.

آغوش بازی از طرف دوست برای و همهٔ رفقا.

پائولو فریره

نامهٔ ۹

ژنو

۶ دسامبر ۱۹۷۵

رفیقان و دوستان گرامی، مونیکا، ادنا و پائولو

امیدوارم نامه‌ای را که از طریق رفیق ماریو کابرال برایتان فرستادم، و در آن از عمل رمزسازی برای آزمایش‌هایی که با استفاده از پروژکتور خواهید کرد سخن رفته بود، دریافت کرده باشید. و نیز امیدوارم که کار شما در تهیهٔ کتابی که آسان‌سازان را به‌کار آید در حال پیشرفت باشد، و به‌زودی نسخه‌هایی از آن را دریافت داریم.

می‌دانیم که چقدر مشغله دارید، اما واقعاً به دریافت گزارشی از آنچه از زمان دیدار ما از بیسائو گذشته است علاقه داریم: انجام فعالیت‌ها در نیروهای مسلح خلق؛ آیا هماهنگ‌کنندگان تازه، که وقتی آنجا بودیم آموزش داده می‌شدند، دست به‌کار شده‌اند؟ و آیا کارشان خوب پیش می‌رود؟

اگر حافظه‌ام یاری کند گمان می‌کنم مارکوس آرودا[1] هم در نامهٔ اخیرش چنین تقاضایی کرده است. نمی‌دانم برای شما ممکن است، یا نه، که سمینارهای ارزشیابی منظم با رهبران تشکیل دهید و در آن‌ها و و ایشان تجربهٔ همه چیز را — مشکلاتی را که به آن‌ها روبرو شده‌اید و راه‌هایی که برای جواب‌دادن به آن‌ها اندیشیده‌اید — بررسی کنید؟ برخی مشکلات پیوسته تکرار می‌شوند؛ مهم است که همهٔ رهبران آگاه

[1] Marcus Aruda

شوند که دیگران با این گونه مشکلات چگونه مقابله می کنند. این کار شالودهٔ مشترکی برای یادگرفتن می‌سازد که نیروی آفرینندهٔ همه را برمی‌انگیزد.

مثلاً در این سمینارها می‌توان بعضی از گرایش‌های مستبدانهٔ برخی از آسان‌سازان، و نیز بعضی از اشتباهاتی نامترقبهٔ دیگران، را در نظر گرفت. از هیچ‌یک از این خطاها نمی‌توان کاملاً اجتناب کرد مگر اینکه فقط با ۱۰ تا ۱۵ نفر کار کنیم، و در موقعیت حاضر این کار برای ما بی‌معنی است.

بعضی از شاگردان نیز می‌توانند در این سمینارهای ارزشیابی شرکت کنند. حضور آنان را به دو دلیل اساسی می‌توان توجیه کرد: یکی اینکه در این جلسات چیزی مورد بحث است که آنان به عنوان کارساز، به همان اندازهٔ هم‌آهنگ‌کنندگان، در آن دخیلند؛ دیگر اینکه در این‌گونه جلسات می‌توان جریان تعلیم را عمیق‌تر کرد. در میان آموزندگان امروز آسان‌سازان فردا وجود دارند. کتابی که در دست تهیه دارید باید مورد ارزشیابی انتقادی چنین سمینارهایی واقع شود.

اگر تاکنون به فکر این‌گونه فعالیت نبوده‌اید، اما موافقید که باید به آن دست زد، مسألهٔ یافتن بهترین راه برای عملی‌ساختن آن مطرح می‌شود. توجه کنید که گفت‌وگوها حتماً ضبط شود. پروندهٔ این گفت‌وگوها به خودی خود سند مهمی است. به شما امکان می‌دهد که پیشرفت کار را زیر نظر داشته باشید، و می‌تواند در سمینارهای ارزشیابی گروه‌های دیگر به‌کار آید.

وظیفهٔ ارزشیابی یکی از وسایل تعلیم است، و از این نظر با جست‌وجوی اشکال تازهٔ کنش، پیوند خیلی نزدیک دارد. در عمل خود به عنوان مسأله‌ای نگریستن، لحظهٔ انتقادی را در ارزشیابی فراهم می‌آورد. بدین ترتیب کارسازان عمل می‌توانند به کاری که کرده‌اند بازگردند تا آن را در این یا آن قسمت تأیید یا تصحیح کنند، و عمل بعدی را غنی‌تر سازند، و خود به‌وسیلهٔ آن غنی‌تر شوند. از این روی است که هر جا که در

یک تیم مرکزی شرکت می‌کنیم نه‌تنها ضرورت همراه بودن از نزدیک با فعالیت‌های حلقه‌های فرهنگی را احساس می‌کنیم بلکه لازم می‌دانیم که گاه به گاه با بحث‌هایی که در آن حلقه‌ها می‌شود ارتباط یابیم. بدین طریق شرکت ما در سمینارهای ارزشیابی که کار حلقه‌های فرهنگی موضوع تحلیل آن‌هاست، نه شرکت غریبه‌ها در این عمل خواهد بود و نه شرکت افرادی که کاملاً درگیر نیستند، یعنی کسانی که فقط مراقب طرز کار دیگرانند.

البته، ممکن است که تاکنون روش‌های ارزشیابی را به‌کار برده باشید، یا در صدد به‌کار بردنشان باشید، که تا اندازه‌ای با این روش‌ها تفاوت داشته باشند. مهم نیست. چیز مهم این است که اولاً باید ارزشیابی مداومی از کاری که انجام می‌شود صورت پذیرد، و دیگر آنکه ارزشیابی هرگز بدل به نوعی بهره‌جویی نشود.

کتاب‌هایی را که وعده کرده بودم با پست هوایی می‌فرستم. می‌دانم که به وقت مطالعهٔ آن‌ها واقعیت گینه‌بیسائو را در مد نظر خواهید داشت. منتظر خبرهای تازه از سوی شما هستیم.

با آغوش گرم

پائولو فریره

نامهٔ ۱۰

مهندس ماریو کابرال
سپرست دولتی کمیسیون آموزش و فرهنگ
بیسائو، جمهوری گینه‌بیسائو

ژنو
۵ ژانویهٔ ۱۹۷۶

رفیق ماریو

بار دیگر رونوشت‌های نامهٔ دیگری، این بار خیلی مفصل، را که به رفیقان مونیکا و ادنا و پائولو نوشته‌ام برایتان می‌فرستم. معتقدم که موضوعی که به آن پرداخته‌ام بسیار با گینه‌بیسائو ارتباط می‌کند؛ هر چند ممکن است با آنچه گفته‌ام موافقت کامل نداشته باشید.

ممکن است بحث دربارهٔ نکات اصلی آن را رفقا در ماه فوریه کاری شایسته توجه باشد.

یک نسخه اضافی هم می‌فرستم که به رفیق دولسه، که مسئولیت تعلیمات متوسطه را عهده‌دار است، بدهید. فکر می‌کنم که این نامه مورد علاقهٔ او نیز باشد. ما اشتیاق داریم که بار دیگر به آنجا بیاییم و همهٔ شما را ببینیم و از شادمانی زندگی، که در این حول و حوش از آن اثری نیست، اندکی برخوردار شویم.

با آغوش گرم برای همه

پائولو فریره

نامهٔ ۱۱

ژنو

۵ ژانویهٔ ۱۹۷۶

رفیقان مونیکا، ادنا و پائولو

هرچند ممکن است نیازی نباشد، شاید به هر تقدیر گفتنش خوب باشد که غرض از کمابیش مرتب نامه نوشتن من نه کاغذبازی در روابط ماست و نه آنکه به نامه‌هایم معنی تجویز و توصیه بدهم. تنها به این دلیل می‌نویسم که باید با توجه به کاری که همه درگیر آن هستیم، دربارهٔ نکات موردعلاقهٔ خود با شما سخن بگویم.

طبیعی است که به نگام نوشتن در این فکرم که شما را به چالش دعوت کنم، اما با این کار خودم را هم به مبارزه می‌خوانم. ممکن نیست که دیگری را صمیمانه به مبارزه طلبید و خود را در این چالش مخاطب نشمرد. گاهی بر کلمه‌ای یا عبارتی می‌ایستم و از خود می‌پرسم که آیا آنچه می‌نویسم به‌راستی مبین آنچه می‌خواهم بگویم هست و، بالاتر از این، آیا ریشه در واقعیت متحققی که درباره‌ای می‌اندیشم دارد؟

امروز می‌خواهم به مسائلی بپردازم که هنگامی با آن‌ها مواجه می‌شویم که، به دنبال درگیرشدن با عمل و نظریهٔ آموزش سواد به بزرگسالان، از خود می‌پرسیم که بعد از این مرحله چه خواهد بود؟

بر سر آن نیستم که تحلیلی مشروح از مرحلهٔ بعد از سوادآموزی کنم، بلکه فقط می‌خواهم، در ارتباط با آن، موضعی هماهنگ با دیدی که از سوادآموزی دارم اتخاذ کنم. حقیقت آنکه توجه به کار بعد از سوادآموزی ارتباط بسیار نزدیک با درکی دارد که آدمی از سوادآموزی داشته باشد.

هربار که من سوادآموزی بزرگسالان را مورد بحث قرار داده‌ام بر این نکته تکیه کرده‌ام که، در چشم‌انداز رهایی، سوادآموزی باید همواره عملی آفریننده باشد که در آن معرفت نظم‌نیافته جای خود را به دانشی بدهد که از تفکر انتقادی در عمل ملموس سر بر می‌آورد. و از اینجاست که همیشه با تأکید از رابطهٔ دیالکتیکی میان زمینهٔ ملموسی که کار در آن انجام می‌شود، با زمینهٔ نظری‌ای که تفکر انتقادی در آن صورت می‌پذیرد، سخن می‌گویم.

در چنین بینشی که هم عملی است و هم نظری، آموزش سواد را هرگز نمی‌توان لحظه‌ای از فراگرفتن صوری خواندن و نوشتن انگاشت، یا مرحله‌ای اصلی برای پیوند دادن این فراگیری با آنچه بعد خواهد آمد دانست. و آن را درمانی هم نباید شمرد که بر کسانی اعمال می‌شود که به آن نیاز دارند تا هرچه زودتر از مرض خود شفا یابند و بتوانند در ماجرای برتری، به همان اندازه بی‌نظم و ضابطه، به نام مرحلهٔ بعد از سوادآموزی شرکت کنند.

آن‌طور که من می‌فهمم، آموزش سواد به بزرگسالان عناصر مرحلهٔ بعد از سوادآموزی را در درون خود دارد. این مرحله همانند کار شناختن، که با آن آغاز شد، ادامه می‌یابد و عمیق‌تر و متنوع‌تر می‌شود. بنابراین سوادآموزی و بعد از سوادآموزی دو جریان مجزا نیستند که یکی جلوتر و دیگری به‌دنبال آید، بلکه دو لحظه از یک جریان تشکل اجتماعی هستند. و این جریان، هر نامی که بر آن بگذارید – «آموزش»، «کنش

فرهنگی»، «انگیزه‌بخشی» - همیشه ملازمه دارد با سوادآموزی و مرحلهٔ بعد از سوادآموزی. نظریه شناختی است که به مورد عمل گذاشته شده است.

آموزش به عنوان عمل شناختن و دانستن ما را با پرسش‌های نظری، عملی، ولی نه فکری، متعددی روبرو می‌سازد: چه چیز را باید دانست؟ چگونه باید دانست؟ چرا باید دانست؟ به سود که، یا چه، باید دانست؟ علاوه بر این علیه که، یا چه، باید دانست؟ این‌ها پرسش‌هایی اساسی‌اند که با پرسش‌های دیگر در اطراف عمل آموزش‌دادن، و امکانات آن، و حقانیت آن، و مقاصد و اهدافش، و عاملانش، و روش‌ها و محتوایش رابطه‌ای پویا دارند.

همهٔ این پرسش‌های تنگ به هم بافته، جواب‌هایی را می‌طلبند که آن‌ها نیز با یکدیگر در ارتباط متقابلند. بنابراین وقتی که به آنچه باید دانست می‌پردازم به حکم ضرورت با، چرا باید آن را دانست و چگونه باید دانست و به نفع چه و به مصلحت که یا علیه چه و که باید دانست، نیز آلوده می‌شوم.

هدف این برنامه بررسی این پرسش‌ها به‌نحوی اصولی و ژرف نیست، بلکه فقط جلب توجه به آن‌هاست و اندکی صحبت درباره‌شان.

پاسخ به پرسش «چه چیز را باید دانست» به‌ناچار مستقیماً به گسترش محتوای برنامه‌ای آموزش مربوط می‌شود، و متضمن وجوهی است که نادیده نمی‌توانشان گرفت. «چرا» ارتباط بسیار نزدیک با پرسش‌های دیگر دارد: چگونه؟ به سود چه؟ به مصلحت که؟ علیه چه؟ علیه که؟ همهٔ این‌ها در کانون تعریف «چه چیز را باید دانست» جای دارند. تعریف «چه چیز را باید دانست» - که بی‌آن سازمان بخشیدن به محتوای برنامه‌ای فعالیت آموزشی امکان‌پذیر نیست – با برنامهٔ جامع جامعه و با اولویت‌هایی که این نقشه ایجاب می‌کند، و با شرایط ملموس تحقق آن ارتباط نزدیک دارد.

وقتی که از برنامه برای جامعه سخن می‌گویم، آن را به صورت اندیشه‌ای مجرد و طرحی دلبخواه و چیزی که در تخیل دستگاه رهبری کامل شده باشد، ارائه نمی‌کنم، بلکه به اهدافی چند اشاره دارم که سخت با یکدیگر مربوطند. این اهداف با مقاصدی مشخص در حوزه‌های معین نیز سازگارند: سازمان اقتصادی و اجتماعی، توزیع داخلی و تجارت خارجی؛ ارتباطات و حمل و نقل؛ فرهنگ، تندرستی، آموزش و پرورش به طور کلی. اهداف ممکن است مرحله به مرحله تحقق‌پذیر باشند و باید متضمن سیاست برنامه‌ریزی جامع و سیاست خاص برای تحقق بخشیدن به خودشان باشند.

در کوششی که انجام می‌گیرد تا اهداف متحقق شوند گاهی لازم می‌آید که به هنگام عمل در برنامه اندک تغییری داده شود. اما این تغییرات نمی‌توانند نافی دید کلی برنامه باشند. مشخص کردن اینکه برای سازمان بخشیدن به محتوای فعالیت‌های آموزشی دانستن چه چیزهایی لازم است محتاج به آن است که هرکس که به‌نحوی در برنامه‌ریزی سهیم است از لحاظ سیاسی روشن باشد. این روشن‌بودن از لحاظ سیاسی، هرچند به‌تنهایی کافی نیست، با توجه به همهٔ سوالاتی که باید پرسیده شوند ضرورت مطلق دارد. این پرسش‌ها عبارتند از: به چه دلیل؟ چرا؟ و به مصلحت چه کسی سیاست‌ها اختیار می‌شوند؟ خط‌مشی‌هایی که به صورت دستور به توده‌ها منتقل می‌گردد و به نام آن‌ها به‌وسیلهٔ دستگاه دیوانسالاری خشکی اجرا می‌شود یک چیز است، و خط‌مشی‌هایی که *با* توده‌ها، و با شرکت هشیارانهٔ آن‌ها در بازسازی جامعه به مرحلهٔ اجرا درمی‌آید و در آن‌ها رهنمودهای لازم هرگز به شعار تبدیل نمی‌شوند، چیزی دیگر.

این روشنی سیاسی در برابر واقعیت و در برابر خود آموزش است که به ما کمک می‌کند تا از خطر تبدیل سازماندهی برنامهٔ درسی به مشتی عملیات فنی بی‌خاصیت اجتناب کنیم. این روشنی، روشنی‌ای است همراه با هوشیاری‌ای دائمی تا هماهنگی

میان عمل ما و برنامهٔ جامعهٔ نو را محفوظ دارد. سازمان‌دادن به محتوای برنامه‌ای آموزش – چه در سطح ابتدایی یا متوسط یا دانشگاهی باشد، و چه در سطح پیکار سوادآموزی به سالمندان – عملی کاملاً سیاسی است؛ همچنانکه سیاست دیدی است که ما، در انتخاب شیوه‌ها و روش‌های تحقق بخشیدن به وظیفهٔ خود اختیار می‌کنیم. سرشت سیاسی همهٔ این‌ها بستگی به آگاهی ما از آن ندارد. معرفت به چگونگی تشخیص اینکه چه باید دانست را نمی‌توان از اینکه چرا باید دانست، و سایر پیامدهای این عمل که به آن‌ها اشاره کردم، جدا کرد. به این دلیل، هیچ متخصص بی‌طرف و هیچ دارندهٔ شیوه‌هایی بی‌طرف در حوزهٔ سازماندهی برنامهٔ درسی – یا هر حوزهٔ وابستهٔ دیگر وجود نمی‌تواند داشت. «روش‌شناس» بی‌طرفی وجود ندارد که بتواند چگونگی آموزش بی‌طرفانهٔ تاریخ و جغرافیا و زبان و ریاضی را تعلیم دهد.

در جامعه‌ای که از وابستگی استعماری به سوی مبارزه‌ای انقلابی برای بازسازی خود حرکت می‌کند، تشخیص چیزهایی که برای سازمان‌بخشیدن به محتوای برنامه‌ای آموزش باید دانست، یکی از مهم‌ترین وظیفه‌هاست. اما این تعریف مربوط به آنچه باید دانسته شود با قراردادن نوعی محتوای برنامه‌ای به جای محتوایی دیگر که بیشتر با اهداف جامعهٔ در حال بازسازی مطابقت داشته باشد، کامل نمی‌شود.

با اینکه در طی دوره‌ای شاید این کوشش تنها کوشش امکان‌پذیر باشد، فهمیدن این نکته واجب است که تغییر محتوای برنامه‌ای، در صورتی که فقط جنبه‌هایی از طرز کار قبلی تغییر کند و روشن دانستن همچنان نخبه‌گرایانه باقی بماند، کافی نخواهد بود. حفظ‌کردن سرشت نخبه‌گرایانهٔ آموزش همراه با آنچه از آن حاصل می‌شود، ممکن است در جامعه‌ای که از وابستگی استعماری به وابستگی استعمار نو قدم برمی‌دارد، و به‌وسیلهٔ نخبگان ملی مسلطی اداره می‌شود که با مصالح جهان‌گشایان پیوندی تنگ

دارند، واجد معنی باشد. این وضع بی کوچک‌ترین شائبهٔ تردیدی، بر گینه‌بیسائو منطبق نیست.

چالش اصلی فقط قراردادن برنامه‌ای جدید به جای برنامهٔ قدیمی که مناسب مصالح استعمارگران بوده است نیست، بلکه برقراری هماهنگی و سازگاری میان جامعه‌ای است که به گونه‌ای انقلابی بازسازی می‌شود و شناختی که جامعهٔ نو باید به موقع عمل درآورد مستلزم راه تازه‌ای برای دانستن و شناختن است که خصم آموزش استعماری است.

یکی از خطرهایی که چنین جامعه‌ای، به هنگام تلاش برای جوابگویی به چالشی که بازسازی آن در برابرش قرار می‌دهد، با آن مواجه است پذیرفتن برخی مدل‌های غربی است. البته در آن میان، یکی نمونهٔ آموزشی است که در جامعه‌ای طبقاتی به‌وجود آمده باشد. هرگز نمی‌توان با گواهینامهٔ دبیرستان یا درجه‌های علمی دانشگاهی رهبرانی ملی تربیت کرد که بتوانند وظیفهٔ عظیم و بغرنج بازسازی انقلابی را عهده‌دار شوند.

این خطر برای جامعه‌ای که می‌کوشد خود را به‌طرزی انقلابی باز بسازد، خطری کاملاً واقعی است. پس چالش راستین برای چنین جامعه‌ای یافتن راه درست است برای نبرد با اسلوب رهبری ضدخلقی‌ای که تسلیم منافع امپریالیست‌ها شده است.

قبول است که استعمارگر به برخی کسان فرصت داد تا تحصیلات دانشگاهی کنند، اما قدرت استعماری این کار را در راه حفظ منافع خود کرد. آنچه ارائه شد گزیده و محدود بود، شبیه به آموزشی که در عصر استعمار در مدارس شهری داده می‌شد.

این تربیت دانشگاهی که نصیب بخش کوچکی از جمعیت بود موقعیت فارغ‌التحصیلان آن را تقویت می‌کرد که کارشان فقط افزایش صفوف روشنفکران شهری در خدمت استعمارگران بود. آمیلکار کابرال، در تحلیل نقش گروه کوچکی

از این روشنفکران در مبارزه برای رهایی کشورهایشان به این ضرورت اشاره می‌کند که اینان باید به عنوان یک طبقه به خودکشی دست زنند تا بتوانند بار دیگر به عنوان کارگران انقلابی چشم به جهان گشایند و با ژرف‌ترین آرمان‌های مردم خود یکی شوند.[۱] دوباره افریقایی‌شدن این روشنفکران، که آمیلکار بسیار بر آن اصرار می‌ورزید، در همین مفهوم مردن و دوباره زادن نهفته است.

ولی چنین است که این مرگ، حتی از سوی کسانی که در لفظ به موضع انقلابی متعهدند، به‌آسانی پذیرفته نمی‌شود. تربیت فکری طبقهٔ متوسط موضع طبقاتی افراد را تقویت می‌کند و در آنان این گرایش را پدید می‌آورد که برای فعالیت خود، که آن را برتر از فعالیت کسانی می‌دانند که همان فرصت‌ها را نداشته‌اند، اعتبار مطلق قائل شوند.

هر زمان که رهبری انقلابی قلمرو، مثلاً، پژوهش علمی را محدود می‌سازد – یعنی فعالیتی را که نتایج آنی آن با مبرم‌ترین نیازهای اکثریت بزرگ جمعیت مطابقت ندارد حذف می‌کند – این روشنفکران احساس می‌کنند که نسبت به آنان تبعیض و به آزادی‌شان تخطی شده است.

بدین مفهوم در گینه‌بیسائو خیلی چیزها را باید مطالعه کرد، و انجام داد، و مکرر انجام داد پیش از آنکه پژوهنده‌ای قادر به تحلیلی علمی در این مطلب شود که چرا این جانور بسیار عزیزی که در برزیل داریم، و مسلماً در گینه‌بیسائو هم هست، و نامش «تنبلی» است، این قدر آهسته حرکت می‌کند. در گینه‌بیسائو خیلی کار باید کرد، قصه‌ها و داستان‌های مردم را گردآورد تا به عنوان متن‌هایی قرائتی بچه‌ها و بزرگسالان

مورد استفاده قرار گیرد، پیش از آنکه نیاز پیدا شود که از استاد عالیقدر ادبیاتی دعوت شود و سمینارهایی دربارهٔ مالارمه[1] یا مکتب نمادگرایی[2] تشکیل دهد.

در تحلیل نهایی، بر من محقق است که آفرینش نمونهٔ تازه‌ای از روشنفکران – که در وحدت میان عمل و نظریه و میان کار یدی و کار فکری ساخته شوند – آسان‌تر است تا تربیت مجدد روشنفکران نخبه‌گرا. وقتی که می‌گویم «آسان‌تر است» قدم کم‌کردن اعتبار این تربیت مجدد، هر زمان که میسر شود، نیست.

آنچه چنین جامعه‌ای را به چالش می‌خواند ادامه‌دادن به خلق روشنفکران نخبه‌گرا نیست تا بعد خودکشی کنند، بلکه در درجهٔ اول جلوگیری از تکوین آنان است. آماده‌کردن کادرهایی که جهتی مردمی و نه نخبه‌گرا داشته باشند می‌تواند در داخل کشور، و نه در خارج آن، صورت بپذیرد. نیازهای آموزندگان را می‌توان در رابطهٔ نزدیک با روش‌های آموزشی تازه تعریف کرد. در تحلیل نهایی، جهت‌گیری دوبارهٔ نظام تربیتی می‌تواند کاملاً بر میراث استعماری غلبه کند. این جهت‌گیری دوباره، خواستار اهداف دیگر، محتوای دیگر، عمل دیگر و مفهوم دیگری از آموزش است.

تعریف آنچه باید آموخته شود – حتی در سطح سوادآموزی بزرگسالان – و آفرینش محتوای برنامه‌ای نمی‌تواند جدا از نوعی جهت‌گیری دوبارهٔ نظام آموزشی که با برنامهٔ جامعهٔ نو سازگار باشد تصور شود. اگر نظام آموزشی از مدل نخبه‌گرای لفظی و سمعی پیروی کند که منافع استعمارگرایان را برمی‌آورد – حتی اگر مواردی چند هم اصلاح شود – آموزش بزرگسالان هر جهت‌گیری خاصی که داشته باشد وسیله‌ای خواهد شد برای آنکه عده‌ای معدود به امتیازاتی دست یابند که نظام آموزشی برای دفاع از آن‌ها برپا شده است.

---

[1] Mallarme
[2] Symbolism

پس بحث در سوادآموزی بزرگسالان و مرحلهٔ بعد از سوادآموزی مستلزم بحث در قلمرو کل آموزش در جامعه است. و، باز می‌گویم، بحث دربارهٔ آموزش در حکم اندیشیدن دربارهٔ برنامهٔ جامع خود جامعه است.

یکی از اهداف عمدهٔ آموزش استعماری – به موازات افریقایی‌زدایی از جمعیت ملی – تربیت مدیران سطوح پایین است. اکنون آنچه مهم است پیدایش مردان و زنان جدیدی است، و به عنوان جزئی از این جریان، به وجود آوردن نوع تازه‌ای روشنفکر است که پیشتر به آن اشاره کردم. این وظیفه را نمی‌توان بر اساس آنچه جامعه از استعمارگران به ارث برده است اجرا کرد.

در جامعه‌ای که در پی دگرگون‌ساختن خود است مراقبت و هوشیاربودن به مثابهٔ دید و بینش دائمی، نقشی اساسی دارد. کابرال گفته است: «در قلمرو فرهنگ، همچنان که در سیاست، مراقبت و هوشیاربودن واجب است.»[۲] نبودن مراقبت می‌تواند برای برنامهٔ جامعهٔ نو حاصلی شوم داشته باشد. و هرگاه جامعه در بازساختن خود به سوی سوسیالیسم حرکت کند از یک سو نیاز دارد به اینکه روش‌های تولید خود را با توجه به هدفی که در فکر دارد سازمان دهد، و از سوی دیگر به آموزش خود در ارتباط نزدیک با تولید، هم از دیدگاه درک روند تولید، و هم از نظر تربیت فنی آموزندگان، شکل بخشد.

بدین معنی، مرد نو و زن نویی که جامعه خواستارشان است آفریده نمی‌شوند مگر با شرکت در کار تولیدی‌ای که در خدمت خیر عموم باشد. این کار تولیدی است که منبع شناخت این آفرینش جدید است، شناختی که در آن رشد می‌کند و بدان باز می‌گردد. چنین آموزشی نمی‌تواند در سرشت خود نخبه‌گرا باشد، زیراکه اگر چنین باشد، برخلاف اهداف سوسیالیستی، به تقویت تقسیم میان کار یدی و کار فکری خواهد انجامید. بلکه باید بر این دوگانگی فائق آمد تا در آموزش نوین دبستان و

دبیرستان و دانشگاه اساساً نتوانند از کارخانه یا از فعالیت تولیدی در مزارع کشاورزی تمیز داده شوند. و نیز آموزش نباید رو در روی آن‌ها قرار گیرد. و حتی وقتی که آموزش، به مقتضای زمینهٔ نظری آن، در بیرون از کارخانه و فعالیت کشاوزی صورت می‌گیرد، نباید برتر از آن‌ها شمرده شود، یا تصور رود که آن‌ها مدرسه نیستند.

در بینش پویای وحدت میان عمل و نظر، هرگز نمی‌توان مدرسه را چون مؤسسه‌ای دیوانسالار تعریف کرد که کارش انتقال‌دادن دانشی گلچین شده است. آن را «بازار»ی برای یادگرفتن هم نمی‌توان شمرد. علاوه بر این لازم است که بر دوگانگی میان کار و کار فکری، و میان عمل و نظریه غالب آمد. و این غلبه باید دامن‌گیر دوگانگی میان آموزاندن و آموختن، و میان دانشی که امروز وجود دارد و آفرینش دانش نو، نیز بشود. و همان‌طور که رفیق ساموراً ماچل گفته است، با غلبه بر این دوگانگی‌ها مدرسه به عنوان مرکز آموزشی دموکراتیک جای مدرسه به عنوان «بازار دانش» را خواهد گرفت.

در چنین مدرسه‌ای، معلم مستبد که دانشی گلچین‌شده را انتقال می‌دهد، از میان می‌رود؛ و نیز شاگرد منفعلی که چنین دانشی را جذب می‌کند. به جای آنان، باز به نقل از ماچل، معلمان و متعلمان فعال بپا خواهند خاست: معلمانی که ضمن تعلیم می‌آموزند و شاگردانی که حین یادگرفتن یاد می‌دهند.

آموزشی از این‌گونه هماهنگ با برنامه‌ای اجتماعی است که حضور دهقانان و کارگران شهری را که به‌نحوی فزاینده به نقش خود در بازسازی جامعه پی می‌برند گرامی می‌دارد. در چنین آموزشی، در تعریف اینکه چه باید دانسته شود، دخالت آموزندگان به عنوان بخشی از برنامه باید موردتوجه قرار گیرد. منظور این است که رابطهٔ گفت‌وشنودی میان معلمان و آموزندگان فعال، به عنوان مهر اعتباری بر عمل

دانستن و شناختن، نتیجهٔ هدفی برای آموختن نیست که از طرف استاد به شاگردان عرضه شده باشد، بلکه از روبروشدن با تعریف آنچه دانستنش لازم است بر می‌آید.

شرکت آموزندگان در تعریف محتوای آموزش، بی‌آنکه به هیچ روی سازماندهی محتوا، تا آنجا که به موضوعات اساسی جامعهٔ در حال بازسازی مربوط می‌شود، فدا گردد، دارای اهمیتی است که در آن هیچ حرفی نیست. و نیز حق آنان است که به عنوان شرکت‌کنندگان فعال در تعریف آنچه نیاز به دانستنش دارند اظهارنظر کنند تا بهتر بتوانند به خیر و صلاح عمومی خدمت کنند.

بدین ترتیب، وقتی می‌پرسیم که در گینه‌بیسائو چه چیزی لازم است که در سطح آموزش بزرگسالان و مرحلهٔ بعد از سوادآموزی دانسته شود، دقت خود را بر مسألهٔ یک «خط توده‌ای» متمرکز می‌کنیم، یعنی بر خطی که توده‌ها چون بسیج شوند از آغاز جریان تشکل خود پیش می‌گیرند. در این جریان آنان کارسازان فعالند.

بدین معنی سوادآموزی و آموزش در مرحلهٔ پس از آن، هم از آغاز، و عبارت است از کارکردن با توده‌ها، نه بر توده‌ها.

در مدارسی مانند «مرکز دموکراتیک[1]»، آموزندگان فعال – و نه آموزندگان صاحب امتیاز – در سازمان‌بخشیدن به برنامهٔ درسی شرکت می‌کنند. این کار تضمین می‌کند که اهداف اساسی برنامهٔ جامعه هیچ‌گاه فدا نخواهد شد. همین امر باید در سوادآموزی و مرحلهٔ بعد از سوادآموزی بزرگسالان صدق کند. ملموس ساختن این اهداف مستلزم وضوح و روشنی روابط میان تولید و آموزش، که سوادآموزی و مرحلهٔ بعد از آن جز چهره‌ای از آن نیست، می‌باشد.

این روابط هنگامی آشکار می‌شوند که برنامهٔ سراسری جامعه مشخص شده باشد. چرا فلان چیز تولید می‌شود؟ چه چیزی باید تولید شود؟ چگونه باید تولید شود؟ این مسائل

---

[1] The Democratic Center

انعکاس‌هایی دارند به صورت روابط اجتماعی در تولید، و نقشی که کارگران ایفا می‌کنند، و نیز بر این مسأله که چه کسی از تولید بهره‌مند می‌شود.

در چشم‌انداز سرمایه‌داری عوامل مختلف تولید –وسایل تولید از یک سو و کارگران از سوی دیگر –با یکدیگر در خدمت به سرمایه ترکیب می‌شوند. قسمتی از سودهای انباشته، که به کارگری که کار خود را به سرمایه‌دار می‌فروشد پرداخته نمی‌شود، برای رفاه سرمایه‌دار به مصرف می‌رسد. قسمت دیگر صرف خرید کار بیشتر و ابزار تولید بیشتر می‌شود که بالمآل کالای بیشتری برای فروش تولید می‌کند. پس علاقهٔ سرمایه‌دار معطوف به تولید کالاست –نه از بابت مفیدبودن آن‌ها بلکه از بابت ارزش آن‌ها به عنوان وسیلهٔ مبادله، یعنی کالاهای قابل فروش. علاوه بر این او در پی «تولید کالاهایی است که ارزش‌شان مجموع ارزش‌های سرمایه‌گذاری او در تولید، یعنی وسایل تولید و کار، را جبران کند و از آن فراتر رود».[۳]

آنچه کارگران به عنوان مزد در مقابل تلاشی که در عمل تولید به‌خرج می‌دهند دریافت می‌کنند فقط با حداقل تلاش آنان مطابقت دارد. آنچه برای زندگی در دسترس آنان است نیز در حداقل است. و به این قرار طبقهٔ مزدبگیر خود را بازتولید می‌کند.

کارگری که از محصول کار خود محروم شده است در تعیین آنچه تولید خواهد شد نظری ندارد. تا درجه‌ای که مقدار قابل توجهی از آنچه تولید می‌شود به نیازهای واقعی افراد مربوط نمی‌گردد، و لازم می‌آید که نیازهای جدیدی اختراع شود. بدین ترتیب جامعه هنگامی دچار تردید و ابهام می‌شود که در حالی که می‌کوشد از سوسیالیسم پیروی کند فریفتهٔ افسانهٔ مصرف‌گرایی می‌شود. اگر جامعه در این راستا پیش برود با اینکه طبقهٔ سرمایه‌دار ندارد هدفش تولید کالا برای فروش خواهد بود. سوسیالیسم در وجود خود، چیزی است به‌کلی متفاوت با «جامعهٔ سرمایه‌داری‌بودن سرمایه‌داران».[۴]

شاید عبارت «هر چه را هم‌اکنون دارید بخرید» مسخره جلوه کند، اما وصف حال جامعه‌ای سرمایه‌داری، یعنی جامعه‌ای مصرفی، است. نقشی که آگهی در این جامعه - که در آن ازخودبیگانگی وجدان دائماً رو به افزایش است — دارد به‌راستی بنیادی است. برای آنکه تصمیم به خریدن لوبیا یا برنج بگیریم نیازی به آگهی نداریم، اما برای خریدن عطری از این مارک یا از مارک دیگر، حتی برای خریدن این نوع یا آن نوع برنج — ولو اگر اختلاف‌شان فقط در بسته‌بندی باشد — محتاج به آگهی هستیم.

اگر به جای رفاه سرمایه‌دار، خصوصی یا دولتی، رفاه کل جامعه ناظر بر تولید باشد، آنگاه انباشت سرمایه — که برای توسعه ضرورت دارد — معنی و هدفی به‌کلی متفاوت خواهد داشت. جزئی از سرمایهٔ انباشته که به کارگر پرداخته نمی‌شود، از او گرفته نشده است بلکه سهم اوست در رشد و توسعهٔ جامعه. و آنچه با این سهمیه تولید می‌شود کالایی نیست که بنا به تعریف لزوماً برای فروش باشد، بلکه کالایی است از نظر اجتماعی لازم. به این منظور اگر جامعه بخواهد که جامعهٔ کارگرانی شود که رهبری آن، هم از این گرایش که همه‌چیز را به تصادف واگذارد تن زند و هم از تحکیم به دیوانسالاری پرهیز کند، باید خود را به نحوی انقلابی بازسازی کند. در جامعه‌ای که سرمایه‌داری است، و در نتیجه از نظر طبقاتی آگاه، ولی فاقد هشیاری سیاسی است، کارگران از دیدگاه طبقهٔ مسلط رفاه بیشتری دارند. از سوی دیگر، در جامعه‌ای انقلابی که به سوسیالیسم می‌گراید هر چه هشیاری سیاسی افراد در راه بازآفریدن جامعه‌ای که می‌رود تا به جامعه‌ای از کارگران تبدیل شود بیشتر باشد، تلاش آنان در راه تولید صمیمانه‌تر است. آگاهی سیاسی آنان در دیدی که نسبت به تولید دارند عاملی به‌شمار می‌آید. در جامعهٔ سرمایه‌داری یکی از اهداف آموزش کارگران دوام و بقای طبقه‌ای مزدبگیر است که مجبور است کار خود را به طبقهٔ سرمایه‌دار بفروشد. آموزشی که برای بازتولید این طبقه لازم است آموزشی است که پیوسته کارایی کارگران را در

سهمی که در روند کار دارند، افزایش می‌دهد[۱]. همچنان که مارکس می‌گوید، در این روند «فقط چیزهایی دخالت دارند که به‌وسیلهٔ سرمایه‌دار خریده می‌شود، چیزهایی که متعلق به اوست»: از یک طرف کار، و از سوی دیگر وسایل تولید.[۵]

هرچه ترکیب این دو، یعنی کار و وسایل تولید در تولید چیزهایی که ارزش مبادله‌ای زیاد دارند – یعنی کالاهای باب بازار – سودآورتر باشد وضع دلخواه‌تر است. واضح است که هدف آموزشی که در خدمت این ترکیب سودآور است نمی‌تواند افشای سرشت از خود بیگانه‌ساز این جریان باشد. پس کاری که باید بکند پنهان‌کردن آن است و تبدیل‌کردن آموزش به انتقال «فوت و فن کار» و آن هم در قالبی که بی‌طرف می‌نماید.

این تنها یکی از جنبه‌های مهم رابطهٔ میان آموزش و تولید در جامعهٔ سرمایه‌داری است. بعکس، در جامعه‌ای که در اندیشهٔ بازسازی خود در خطوطی سوسیالیستی می‌باشد، و بنیاد خود را بر واقعیت مادی تازه‌ای می‌گذارد که در حال شکل‌گرفتن است، آموزش باید به‌نحوی بارز افشاگر و انتقادی باشد.

از این نظر جهت‌گیری چنین جامعه‌ای به سوی مصرف‌گرایی یا دیوانسالاری جامد به همان اندازه دارای تناقض است که از آن نظام آموزشی مستبدانه و تجویزگری پدید

---

[۱] منظور من از این اشاره این نیست که هدف از آموزش کارگران در جوامع سرمایه‌داری دادن درکی کلی از روند تولید است. چنین درکی برای نظام سرمایه‌داری ضرورت ندارد. مطلب کاملاً عکس این است! هری بریورمن Harry Braverman (در کتاب *کار و سرمایهٔ انحصاری: انحطاط کار در سدهٔ بیستم* *Labor and Monopoly Capital: The Degradation of Work in 20th Century*) می‌گوید: «هرچه علم بیشتری با روند کار بیامیزد کارگران کمتر این روند را درک می‌کنند؛ هر قدر ماشین ابزار فکری پیچیده‌تری شود تسلط کارگران بر آن کمتر می‌گردد و کمتر آن را می‌فهمند؛ هر چه کارگر بیشتر نیاز به دانستن داشته باشد، تا به هنگام کار انسان بماند، کمتر می‌داند. این است ورطه‌ای که در مفهوم «مهارت متوسط» نهفته است.»

آید که زادهٔ همان جمود دیوانسالارانه است. در چنین نظامی برای یکی‌شدن آموزندگان و آموزانندگان مبارز، به معنی اصیلی که سامورا ماچل تعریف کرده است، جایی نیست.

در اینجا، اگرچه ممکن است گمان رود که از مطلب دور افتاده‌ایم، ولی مایلم که دربارهٔ تجربهٔ برزیل در سوادآموزی بزرگسالان پیش از کودتای ۱۹۶۴، و تجربهٔ شیلی در حکومت دموکرات مسیحی و زیر رهبری وحدت خلقی، تفسیری کنم. شاید فقط با چند اشاره و توضیح بتوانیم نکاتی را که در این نامه به آن‌ها پرداخته‌ایم روشن سازیم.

تجربهٔ برزیل زیر سرپرستی یک نظام خلقی صورت گرفت. درآنجا توانستیم هم از فضاهای آزادی که در اختیار ما گذاشته شد و هم از انگیزهٔ نیرومندی که برای سوادآموزی توده‌های شهری و در بعضی نواحی مردم روستایی وجود داشت، استفاده کنیم. در نواحی روستایی این انگیزه به طور عمده در جاهایی وجود داشت که مردم، با نوعی ستیز، درگیر تلاش برای تملک مجدد زمین یا مبارزه برای دستمزد بیشتر بودند. اتحادیه‌های دهقانی، خاصه در شمال شرقی برزیل، نمونه‌ای هستند از نتایج برانگیختن دهقانان و روحیهٔ سازمان‌یابی آنان. اما گفتن این نکته بسیار مهم است که پیکار برای سوادآموزی بزرگسالان نبود که موجب پیدایش اتحادیه‌های دهقانی شد. این اتحادیه‌ها، با توان مبارزاتی‌ای که بعدها در آن‌ها پدید آمد نیز به‌وجود نیامدند... دهقانان در آغاز برای این دور هم جمع شدند که راه‌حل‌هایی برای مسائل حیاتی خود، از جمله تدفین صحیح مردگان‌شان، بجویند. بی‌شک این تجربه آنان را به اعمالی رهنمون شد که پیوسته سیاسی‌تر می‌شد و بعداً آنان را درگیر مبارزه برای تملک مجدد زمین و دستمزد بیشتر کرد. این بود که دست آخر به سوادآموزی معنایی بخشید. پس بنظر می‌رسد که نوعی تجربهٔ تندروانه برای نفس مبارزه لازم است، حتی اگر این تجربه

خود موجب هیچ تغییری در روابط اجتماعی تولید نشود. در نظر بسیاری سوادآموزی در این موقعیت ابزار دیگری بود برای دگرگون‌ساختن روابط.

دو اعتصاب بزرگ کارگری در نواحی روستایی پرنامبوکو[1] در ۱۹۶۱، اولی با شرکت ۸۳۰۰۰ کارگر و دومی با شرکت ۲۳۰۰۰۰ اعتصاب‌گر نمونه‌هایی واضح از این پدیده‌اند.

بدین ترتیب آهنگ پیکار با بی‌سوادی در برزیل به عالی‌ترین وجه سیاسی بود. در موقعیتی تاریخی که در آن بودیم به سود ما بود که تنگ‌ترین پیوند ممکن را میان آموزش سواد و هشیاری سیاسی توده‌ها برقرار کنیم. پس، در زمینهٔ تجربه برزیل رابطهٔ میان سوادآموزی بزرگسالان و تولید به صورت انتقاد از وسایل و ابزار تولید سرمایه‌داری‌ای که، تا امروز نیز، شاخص کل کشور است تجلی کرد. این مطلب به‌خصوص در مراکز شهری و در تحلیل انتقادی از روابط اجتماعی تولید در نواحی روستایی صادق است.

به دلایلی روشن، بر این اندیشه نبودیم که سوادآموزی بزرگسالان را، فقط به صورت آموزش فنی بی‌سوادان، با تولید مربوط سازیم.

به همین دلیل بود که پیکار در برزیل، بی‌آنکه سرشت ملی خود را از دست دهد، ارجحیت‌هایی را مستقر ساخت. بین کار در ناحیه‌ای که هشیاری مردم هنوز نهفته بود و ناحیه‌ای که طغیان خلق به چشم دیده می‌شد، ما در انتخاب دومی تردید به خود راه ندادیم.

در مورد شیلی، پیکار با بی‌سوادی در دو دورهٔ متمایز صورت گرفت: مرحلهٔ نخست، در چهارچوب حکومت بورژوایی و اصلاح‌طلب دموکرات‌های مسیحی؛ و مرحلهٔ دوم در زمان حکومت جبههٔ وحدت خلق که نظر به آفریدن جامعه‌ای سوسیالیستی داشت.

---

[1] Pernambuco

در هر دو مرحله سوادآموزی در شیلی همراه بود با تولید و با تربیت فنی کارگران، اما در مورد بینش‌های سیاسی، دو نظام حکومتی نقاط مقابل یکدیگر بودند.

می‌توان گفت که در مورد برزیل انگیزش برای سوادآموزی در میان توده‌ها با تمایل به تغییر مرتبط بود، هرچند که نسبت به آنچه روی می‌داد دیدی مبهم و نامشخص وجود داشت.

در شیلی در مرحلهٔ اول (زمان حکومت دموکرات‌های مسیحی) انگیزهٔ سوادآموزی مرتبط بود با عمق‌بخشیدن به اصلاحاتی که تحقق پذیرفته بودند، مانند اصلاحات ارضی. این به نوبت خود، به سوادآموزی بزرگسالان نقشی عملکردی داد. در دورهٔ وحدت خلقی این کیفیت افزایش، و این نقش گسترش یافت.

بسیار اوقات دهقانان شیلیایی که با من گپ می‌زدند یا در حلقه‌های فرهنگی سخن می‌گفتند به دلایل بسیار قابل لمسی که آنان را به جست‌وجوی سواد رهنمون شده بود اشاره می‌کردند. آنان تأکید می‌ورزیدند که پیش از اصلاحات ارضی دلیلی نداشتند که خواندن و نوشتن بیاموزند، حتی وقتی که کارفرمایشان «می‌فهمید» و برایشان امکان این کار را فراهم می‌آورد. زیرا «استفاده از حروف دردی از آنان را دوا نمی‌کرد.»

مورد گینه‌بیسائو متفاوت است، اما همچنان مسأله‌انگیز است. بی‌چون و چرا جنگ رهایی‌بخش به عنوان «واقعیتی فرهنگی و عاملی از فرهنگ» (آمیلکار کابرال) نوعی ماما برای زاده‌شدن هشیاری و خلق شد. فقط تصادف و اتفاق نبود که در حلقه‌ای فرهنگی که السا و من از آن دیدن کردیم رفقا گفتند: «مبارزهٔ امروز همان مبارزهٔ دیروز است، با چند تفاوت. دیروز اسلحه در دست در پی بیرون راندن اشغالگر بودیم. امروز، همچنان با هوشیاری، اسلحه در دست، مبارزه در راه تولید برای بازسازی وطن‌مان را دنبال می‌کنیم.»

باز به‌یاد دارم که در همان جلسه رفیق دیگری به من گفت که مبارزه در راه تولید — که باید نتیجهٔ کار همه باشد — مستلزم تعهد کامل به مصالح جمعی است، که باید همیشه مهم‌تر از منافع شخصی شمرده شود.

فرض کنیم که در نتیجهٔ رشد در مبارزهٔ رهایی‌بخش هشیاری سیاسی اکثریت مردم در سطح روشنی نقل قول‌هایی باشد که آوردم. با وجود این مسأله‌ای باقی می‌ماند که در حیطهٔ ارتباط میان آموزش و تولید است و باید درباره‌اش اندیشه کنیم. مسأله‌ای اساسی است و نه‌تنها با سازماندهی برنامه‌ای سوادآموزی و مرحلهٔ پس از آن، و محدود ساختن خود به این قلمرو، ارتباط دارد بلکه با درستی و اعتبار پیکار با بی‌سوادی مربوط است. به این واقعیت اشاره می‌کنم که تغییرات در روابط اجتماعی تولید در کشور وقوع یافته و باز هم در حال وقوع یافتن است. این‌ها تغییراتی است که لزوماً بعد تازه‌ای به فراگرفتن خواندن و نوشتن و به ادامهٔ آن، وقتی که گسترده‌تر و ژرف‌تر می‌شود، می‌افزاید.

در برزیل، همان‌طور که پیشتر گفتم، سوادآموزی در نواحی روستایی، حتی بی‌آنکه تغییراتی روی داده باشد فقط برای کسانی از جمعیت دهقانی واحد معنی بود که درگیر موقعیت‌های ستیز و تعارض بودند، و این موقعیت‌ها را ابزاری تازه برای مبارزهٔ خود می‌دیدند. موقعیت در گینه‌بیسائو چنین نیست، زیرا مردم در مبارزهٔ رهایی‌بخش به چیزی دست یافته‌اند که هیچ پیکاری با بی‌سوادی نمی‌توانست برای آنان به ارمغان آورد.

امروز سوادآموزی بزرگسالان و مرحلهٔ بعد از آن در گینه‌بیسائو به‌روشنی جنبهٔ سیاسی دارد. این آموزش در دگرگونی و تحولی که صورت می‌پذیرد به نقطهٔ رجوعی مادی نیاز دارد که بتواند چشم اکثریت عظیم مردم را نسبت به آن بگشاید. به بیانی دیگر، لازم است که اکثریت نیازی راستین به خواندن و نوشتن را درک کنند، یعنی چیزی

را که اگر زمینهٔ عینی به صورت سنتی خود عمل می‌کرد به‌وجود نمی‌آمد. این گفته حتی برای مناطق پیشتر آزادشده‌ای نیز صادق است که مردم‌شان درگیر مبارزهٔ رهایی‌بخش بوده و در تلاش برای تولید کافی، به منظور تأمین خوراک مبارزان، شرکت می‌کرده‌اند. در کار آموزشی‌ای که به‌وسیلهٔ حزب *افریقایی* انجام شده است مسألهٔ مشابهی مطرح است.

پیوند دادن آموزش بزرگسالان و مرحلهٔ بعد از آن به تولید در ناحیه‌ای که روابط اجتماعی تولید آغاز به تغییر در جهت تولید سوسیالیستی کرده است، و تعاونی‌ها، از پا تا سر، با این روحیه به‌وجود آمده‌اند یک چیز است، و تلاش در جهت همین روابط در جایی که در شرایط و وضع مادی هیچ تغییری روی نداده است چیزی به‌کلی دیگر. در اولی سوادآموزی و مرحلهٔ بعد از آن جوابگوی نیازی واقعی‌اند. چون زمینه تغییر می‌کند و وضع بهتر می‌شود گرایش، به حکم ضرورت، به سمت پویاترشدن است. این وضع از یک سو — هر چند نه لزوماً به‌نحوی خودبه‌خود — دیدی را که افراد از واقعیت دارند تغییر می‌دهد؛ و از سوی دیگر به گسترده‌تر شدن افق‌های آنان می‌انجامد. آنان نسبت به قسمت‌های دیگر جهان‌شان کنجکاوتر می‌شوند. بدین ترتیب بسا چیزها که در زمینهٔ قدیمی معنی نداشتند، زیراکه عملکردی نداشتند، در زمینهٔ دگرگونی مهم می‌شوند. در چنین اوضاع و احوالی امکان بی‌سوادی قهقرایی به حداقلی که طبیعی و عادی است محدود می‌شود.

در مورد دوم، هرجا که شرایط تغییر موجود نباشد احتمال شکست از همان آغاز کار با پیکار سوادآموزی همراه است: احتمال بی‌سوادی قهقرایی بسیار زیاد است.

اینکه گفته شد، صرفاً اظهار عقیده نیست بلکه بیان واقعیاتی است که در تجارب مختلف سوادآموزی بزرگسالان، در هر جا که صورت پذیرفته محقق شده است.

بدین دلیل است که به نظر ما پیکار با بی‌سوادی در گینه‌بیسائو، هرچند بعدی ملی دارد، باید در نواحی‌ای شروع شود[1] که فرایند دگرگونی آغاز شده است، و در صورت امکان در جاهایی که مطابق برنامهٔ دولت و حزب تغییراتی در آن‌ها به‌وقوع خواهد پیوست. مطابق این فرضیه آموزش سواد می‌تواند انگیزهٔ تغییراتی چند شود.

بار دیگر می‌توان به اهمیت کمیسیون مشترکی که رفیق ماریو کابرال قصد ایجاد آن را کرده است پی برد. این کمیسیون که ارتباط خیلی نزدیک با دولت و حزب خواهد داشت شکل کلی خط‌مشی‌هایی را معین می‌کند که پیکار با بی‌سوادی دنبال خواهد کرد.

شروع کردن پیکار فقط در نواحی‌ای که در آن‌ها شرایط مادی رو به بهبود دارد سرشت ملی پیکار را نفی نمی‌کند، بلکه نتایج آن را مطمئن‌تر می‌سازد.

به‌هنگام مشخص‌کردن آنچه باید دانسته شود، یعنی به هنگام سازمان‌دادن به محتوای برنامه‌ای سوادآموزی و مرحلهٔ پس از آن، باید، بی‌آنکه برنامهٔ کلی جامعه از نظر دور شود، شرایط مادی ناحیه‌ای را که کار در آن آغاز شده است در نظر گرفت. براساس این شرایط محلی است که درک موقعیت کلی‌تر حاصل می‌آید. پس هر واژهٔ زایا باید تحلیلی را میسر سازد که از تحلیل محلی آغاز گردد و به‌طور طبیعی به تحلیل ناحیه‌ای، ملی، قاره‌ای، و بالاخره جهانی بسط یابد.

همین اصل روش‌شناختی، بر آموزش بعد از سوادآموزی نیز قابل اطلاق است.

فقط برای اینکه مثالی زده باشیم، ممکن است واژهٔ زایای «برنج» را، که در معنی‌اش برای مردم گینه‌بیسائو جای حرف نیست، اختیار کنیم و ببینیم که با شروع از موضوعی

---

[1] وقتی که می‌گویم «شروع شود» منظورم نوع کاری است که باید به توسط نیروهای مسلح خلق در درون نیروهای مسلح انجام شود و کاری که در برخی قسمت‌های شهری بیسائو در جریان است با آن پیوند دارد.

غنی که این واژه به آن اشاره دارد ممکن است قسمت اعظم محتوای برنامه‌ای را، نه‌تنها برای مرحلهٔ سوادآموزی بزرگسالان بلکه برای مرحلهٔ بعد از سوادآموزی، و حتی برای سطوح ابتدایی و متوسطه، سازمان بخشید.

تیمی که دست به چنین اقدامی می‌زند باید به اصول کلی سیاسی حزب و حکومت، یعنی برنامهٔ اجتماعی‌ای توجه داشته باشد که معین می‌کند چه چیز را باید دانست، چگونه، چرا، به مصلحت که باید دانست؛ و نیز چه چیز را باید تولید کرد، چگونه، چرا، برای چه و برای که باید تولید کرد.

بی‌آنکه به همهٔ مطالب موضوعی مربوط به واژهٔ برنج بپردازم، و بی‌آنکه نظم رشته مطالب را به‌دقت رعایت کنم، به برخی از آن‌ها اشاره می‌کنم که لزوماً با بسیاری دیگر که در اینجا ذکری از آن‌ها نمی‌شود مربوط است.

موضوع هر یک از واحدهای فراگیری یا دانشی که عرضه خواهم کرد فقط حکم مثال را دارد. وقتی که این موضوعات به‌وسیلهٔ یک تیم ملی که رابط بین رشته‌های مختلف باشد مورد بررسی قرار گیرند به نحو دیگر و کامل‌تری تنظیم خواهند شد. و نیز وقتی که این موضوعات مورد بحث آموزندگان واقع شدند با زیر و بم‌هایی که تصورشان برای ما ممکن نیست غنا خواهند یافت؛ بدین طریق آموزندگان به سازمان‌دادن به محتوای برنامه‌ای آموزش خود کمک خواهند کرد.

به عنوان مدخلی بر مطالعهٔ واحدهای مختلف برنامه که حول موضوع «برنج» به هم مربوط می‌شوند، می‌توان به تحلیل رابطهٔ آدمیان با طبیعت پرداخت. همیشه واقعیت مجسم آموزندگان و تجربهٔ آنان در این واقعیت را به عنوان نقطهٔ مرجع اختیار می‌کنیم. چنین تحلیلی مستلزم روشن‌کردن یک رشته نکات مهم است. فقط به معدودی اشاره می‌کنم. کار یکی از این‌هاست. تحلیل کار از مفهوم کار شروع نمی‌شود، بلکه با واقعیت مجسم کاری که افراد بدان می‌پردازند آغاز می‌گردد.

«کار، در درجهٔ اول، روند کنش متقابلی میان طبیعت و آدمی است، روندی که در آن آدمی با کنش خود، به کنش متقابل مادی خود با طبیعت پی می‌برد، آن را تنظیم می‌کند و بر آن مسلط می‌شود.»[۶]

آنگاه بحث دربارهٔ کار راه امکان بحث دربارهٔ فرهنگ را می‌گشاید، بحثی که به‌خودی خود یکی از مهم‌ترین واحدهای مطالعه را تشکیل می‌دهد: فرهنگ و هویت ملی، وجوه مثبت و منفی این فرهنگ، ضرورت فائق‌آمدن بر وجوه منفی فرهنگ، که کابرال معمولاً آن‌ها «ضعف‌های فرهنگ» می‌نامید، فرهنگ و تولید برنج، فرهنگ و تندرستی، فرهنگ و غنا، شعر، مجسمه‌سازی با چوب، رقص، تجاوز فرهنگی، از خود بیگانگی فرهنگی.

از سوی دیگر تحلیل کار مطالعهٔ فرایندهای کار و سازماندهی اجتماعی آن را ممکن می‌سازد، یعنی مطالعهٔ شیوه‌های گوناگون تولید را: پیش از سرمایه‌داری، سرمایه‌داری، سوسیالیستی. همهٔ این کارها را می‌توان به روشی ساده انجام داد — که منظورم از آن نه ساده‌گرایانه است و نه پرعالمانه.

دوست دارم که در این مرحله بر چند نکته تأکید ورزم. نخست آنکه مقدماتی بودن یک موضوع به هیچ‌روی به معنی آن نیست که نتواند به بحث‌های واحدهای بعدی را یابد. دوم آنکه در بحث‌ها، که تدارک وسایل سمعی–بصری متنوعی برایشان لازم است، نباید برای سخنرانی خشن و گسلندهٔ شرکت‌کنندگان جایی گذاشت.

در پایان تأکید بر این نکته به نظر من مهم است که موضع نه همواره صریح و روشن کسانی که مدعی‌اند که چنین موضوعی «بیش از حد لزوم نظری است و در نتیجه مورد علاقهٔ کارگران و دهقانان روستایی نیست، و حتی به‌وسیلهٔ آنان فهمیده نمی‌شود» مبتنی بر بینشی نادرست از نظریه و، در حد کمال، نخبه‌گرایانه است.

آمیلکار کابرال در مجالس بحثی که برای تربیت فعل‌گرایان[1] حزبی تشکیل می‌داد موضوعاتی را که اهمیت زیاد عملی یا نظری داشتند به روشی به‌راستی متحقق و عینی تجزیه و تحلیل می‌کرد. هیچ‌گاه استعداد فهم رفقای دهقان را خوار نمی‌شمرد. تأکید می‌کرد که روشنفکر طبقهٔ متوسط باید شهامت داشته باشد که خودکشی طبقاتی کند تا به صورت کارگری انقلابی دوباره تولد یابد، و بتواند به مبارزهٔ برای رهایی یاری دهد. برای او این گفته نه کلیشه بود و نه بازی با کلمات.

آمیلکار کابرال آنچه را کرده بود می‌گفت. هرگز خود را تنها مالک حقیقت و دارندهٔ آن دانش انقلابی نمی‌شمرد که باید آن را، همراه با حرکات نمایشی زودگذر غیرگرایانه، به عنوان هدیه‌ای به همکاران دهقانش تقدیم کند. بعکس، مانند هر انقلابی راستین همواره معلمی بود که از مردمش می‌آموخت و، به همین دلیل، آنان نیز دائماً از او چیز یاد می‌گرفتند.

تحلیل‌های او از «نقش دهقان» و «وحدت در مبارزه» و از «واقعیت»، مثال‌های معدودی از موارد بسیار است که به آن‌ها اشاره کرده‌ام.

تجربهٔ من در رسیف، که به گذشتهٔ دور مربوط می‌شود، به‌کلی متفاوت بود. شروع کار آن‌قدر که در قلمرو بعد از سوادآموزی بود، به سوادآموزی مربوط نمی‌شد و در آن، هرچند به‌ظاهر باطن به‌نظر رسد، چندان توجهی به این نکته نمی‌شد که شرکت‌کنندگان در حلقه‌های فرهنگی باسواد بودند یا بی‌سواد.

در آغاز کار تعجبی که از مواضع انتقادی این کارگران مدرسه‌ندیده به من دست می‌داد ناشی از برداشتی بود که تا آن زمان داشتم، و آن این بود که چنین مواضعی را

---

[1] فعل‌گرایی (activism) به یکی از آموزه‌های فلسفی اطلاق می‌شود: ۱) فعال بودن ذهن به هنگام درک، نه منفعل بودن آن؛ ۲) خلاق بودن فعالیت؛ ۳) اعتقاد به عمل شدید، مثلاً زور، برای رسیدن به اهداف سیاسی.

اختصاصاً دانشجویان دانشگاه می‌گرفتند. سرچشمهٔ تعجب من در موضع طبقاتی من بود که تربیت دانشگاهی‌ام – شاید دقیق‌تر آن باشد که بگویم که تربیت نخبه‌گرای دانشگاهی من – آن را تشدید می‌کرد.

در نتیجهٔ این تجارب نخستین بود که به آموزش بزرگسالان سر سپردم. و از آن پس هرگز در این تردید نداشته‌ام که مطلبی دربارهٔ درک انتقادی فرهنگ را به عنوان جزئی از مقدمهٔ تحصیل خواندن و نوشتن پیشنهاد کنم.

اینک به برخی از موضوعات امکان‌پذیری توجه می‌کنیم که حول کلمهٔ «برنج» به‌هم مربوط می‌شوند: تولید برنج، جغرافیای برنج، تاریخ برنج، برتج و تندرستی.

تولید برنج

تولید برنج در گینه‌بیسائو، با شروع کار به کمک تحلیل این موضوع در ناحیه‌ای جغرافیایی که کار سوادآموزی و مرحلهٔ بعد از سوادآموزی در آن جریان دارد. روابط اجتماعی تولید. فنون کشاورزی کاشت و برداشت برنج در نواحی مرطوب و خشک هر دو. آماده‌کردن زمین برای کاشت. شیوه‌های کار سنتی، شیوه‌های کار جدید. شناخت آسیب‌های گیاهی. چشم‌انداز فرهنگی گروه‌های قومی مختلف، ابزار کار و فنون مربوط به آن‌ها. تحلیل تطبیقی کشت برنج با کشت چیزهای دیگری که برای بازسازی کشور لازم است: بادام زمینی، گندم، سیب‌زمینی شیرین[1]، مانیوک[2]، بلادر. کشاورزی و صنعت. تولید و توزیع فراورده‌های کشاورزی. وسعت اراضی زیرکشت و مقدار تولید در هکتار، اقدامات لازم برای افزایش اراضی زیر کشت و ازدیاد تولید در هکتار. اهمیت برنج در اقتصاد عمومی کشور. توزیع داخلی برنج و ظرفیت بالقوهٔ

---

[1] سیب‌زمینی شیرین، ریشه گره‌دار آردی پیچکی است در نواحی گرمسیر که برای تغذیه به‌کار می‌رود.
[2] مانیوک، یاکاساوا، نوعی گیاه دارای ریشهٔ زیرزمینی که نشاستهٔ فراوان دارد.

تجارت خارجی آن. عامل‌های تجارت خارجی. تقسیم و بازسازی کشور. مصلحت‌های دفاع ملی. تعاونی‌های تولید برنج و جز این‌ها.

جغرافیا

نواحی جغرافیایی کاشت برنج در گینه‌بیسائو؛ البته با شروع از ناحیه‌هایی که کار سوادآموزی در آن‌ها در جریان است. جغرافیای بین‌المللی کاشت برنج.

سیاست

برنامهٔ سیاسی دولت، شروع کار با مراجعه به کاشت برنج و حرکت به سوی تولید به طور کلی. مصحلت‌های دفاع ملی.

تاریخ

برنج در گینه‌بیسائو. برنج در نواحی دیگر جهان.

تندرستی

برنج، تغذیه و تندرستی. تندرستی و کار. تندرستی و آموزش. تندرستی، کار، آموزش و بازسازی ملی.

پیش از به پایان بردن موضوع می‌خواهم چند نکتهٔ اضافی مطرح سازم. خوب می‌دانم که تحقق‌بخشیدن به بعضی از جنبه‌های پویایی هر طرحی از این نوع یک رشته مسائل پیش می‌آورد.

نخستین جنبه‌ای که می‌خواهم بر آن تأکید کنم فرصتی است که مثلاً، ضمن پژوهش جغرافیای برنج برای مطالعهٔ جغرافیای گینه‌بیسائو پیش می‌آید؛ از راه بررسی تاریخ برنج، تاریخ کشور مطالعه می‌شود، تاریخ اولین مقاومت در برابر اشغالگر، تاریخ مبارزهٔ رهایی‌بخش، تاریخی که امروز از طریق نوسازی کشور به مصلحت آفرینش جامعه‌ای نو ساخته و پرداخته می‌شود.

و سرانجام، از راه مطالعهٔ تاریخ گینه‌بیسائو، در متنوع‌ترین و به‌هم پیوسته‌ترین وجوه آن، می‌توان از موقعیت افریقا، و از این موقعیت در رابطه با جهان، آگاه شد.

جنبهٔ مهم دیگر، نقش فعالی است که شرکت‌کنندگان در حلقه‌های فرهنگ یباید از آغاز بحث‌ها ایفا کنند، از جمله عرضه‌کردن بحث پیش از برنامه به عنوان طرحی (پروژه‌ای) برای کار. هرگاه طرح (پروژه) پذیرفته شود افراد و گروه‌ها باید در گردآوری اطلاعات و معلومات محلی، که برای قسمت‌های مختلف برنامه موضوعی بنیادی است، نقشی فعال داشته باشند. همهٔ انواع اطلاعات و معلومات باید در محل جمع‌آوری شود – دربارهٔ سطح زیرکشت برنج، روشی که بدان روش کاست انجام می‌شود، وسعت زمین‌های قابل کشت و وسعت زمین‌هایی که هم‌اکنون زیر کشت است؛ مشکلاتی که دهقانان در کارهای روزمره با آن‌ها روبرو می‌شوند، تعداد سکنهٔ ناحیه، توزیع، وسایل ارتباط، ابزار کار، تندرستی، آموزش، و جز این‌ها.

فعالیت پژوهشی خود، در حد اعلی، آموزشی است؛ و اطلاعات مربیان را هم افزایش می‌دهد، یا اطلاعاتی کاملاً تازه برای آنان فراهم می‌آورد. مهم‌تر از این، آنکه نتایج حاصل‌شده، منبع اطلاعاتی بسیار باارزشی برای دولت می‌شود. در شیلی دهقانان طرح‌هایی (پروژه‌هایی) از این‌گونه را اجرا کردند و برای اجتماعات خود به تشخیص‌هایی اجتماعی-فرهنگی دست یافتند، حتی مسئولیت به صورت جدول درآوردن داده‌ها را نیز پذیرفتند.

طرحی که به عنوان مثال آوردم در اطراف واژهٔ برنج دور می‌زد، به همین سادگی ممکن بود با واژهٔ «گندم» یا واژهٔ «بادام زمینی»، یا هر واژهٔ دیگر نیز چنین کرد.

در مرحله‌های آغازین سوادآموزی تحلیل موضوعاتی که از واژه‌های زایا سر برمی‌آورند پیوند نزدیک با واقعیت‌های قابل لمس در زمینه‌های محلی و ناحیه‌ای و ملی دارند، و لزوماً در سطحی مقدماتی هستند. جریان عمق بخشیدن به این سطح در

مرحلهٔ آموزش بعد از سوادآموزی صورت می‌پذیرد. بدین معنی، مرحلهٔ بعد از سوادآموزی پیوسته به مرحله‌ای است که پیشتر آغاز شده بود؛ و جزئی است از فرایند عمیق ساختن و تنوع بخشیدن، جزئی از همان کار شناختن و دانستن که در اولین مرحله‌های آموزش سواد آغاز گردید.

باید تأکید کرد که اجرای چنین برنامه‌ای مسائلی را دربارهٔ سازماندهی (هر چه ممکن باشد نامتمرکزتر)، و تربیت معلمان مربی، و تهیهٔ وسایل ضروری برای تعلیم، پیش می‌آورد.

به‌علاوه، در عمل، اگر در برقراری روابط میان تولید و سوادآموزی و مرحلهٔ بعد از سوادآموزی جویای کارایی، حتی در حداقل، باشیم باید بدانیم که چالش‌هایی که با آن‌ها روبرو خواهیم شد متعددند و متنوع. همیشه نمی‌توان به‌آسانی پاسخ آن‌ها را یافت. تربیت مربیان فعال خود یکی از این چالش‌هاست. مربیانی که با آموزندگان فعال وارد گرفت‌وشنود می‌شوند متوجه می‌گردند که میانجی این جریان واقعیت متحققی است که آنان، یعنی مربیان و آموزندگان، باید آن را بشناسند و دگرگونش سازند.

در مجموع، رابطهٔ میان مراحل سوادآموزی و بعد از آن، و میان تولید و آموزش، متضمن دو سطح است که سخت در هم بافته‌اند. سطح نخستین، درک روند خود تولید است – چه را تولیدکردن، چگونه، برای چه و برای که تولید کردن – و سطح دوم واردکردن فنون تازه است که مستلزم ابزارهای جدید و طرز استفاده از آن‌هاست.

اگر درست همین دو نکته را در نظر بگیریم، دو نکته‌ای که مسلماً دنیای تربیت مربیان فعل‌گرا فقط به آن‌ها محدود نمی‌شود، خواهیم دید که مبارزه‌ای که همه درگیر آنیم چقدر جدی و تا چه حد پیچیده است. نکتهٔ مهم این است که در عین آگاهی از جدی‌بودن و پیچیدگی این چالش، در پاسخ‌گفتن به آن دچار وسوسهٔ کمال‌گرایی نشویم.

باید امروز کاری را که از دستمان برمی‌آید با منابع اندکی که در دسترس داریم انجام دهیم؛ فقط بدین راه است که فردا خواهیم توانست کاری را انجام دهیم که امروز نمی‌توانیم کرد.

با آغوش برادرانه

پائولو فریره

نامهٔ ۱۲

مهندس ماریو کابرال
سرپرست دولتی کمیسیون آموزش و فرهنگ
بیسائو، جمهوری گینه‌بیسائو

ژنو
سوم فوریهٔ ۱۹۷۶

رفیق ماریو

باید تاکنون نامهٔ میگل[1] را دربارهٔ دیدار آینده‌مان دریافت کرده باشید.

مایهٔ کمال خشنودی من است که رونوشت آخرین نامه‌ای را که به تیم، و خطاب به رفیق مونیکا، نوشتم برای شما بفرستم. این نامه در پاسخ نامه‌ای است که او نوشته و ما را از یک رشته فعالیت‌های بسیار مهم در کار سوادآموزی و بعد از سوادآموزی نیروهای مسلح خلق مطلع ساخته است.

به‌وسیلهٔ مونیکا از ایجاد کمیسیونی ملی، که احتمالاً با آن نشستی خواهیم داشت، مطلع شدیم.

معتقدم که بر ما واجب است که با این کمیسیون دربارهٔ مسائلی چند دست‌کم دربارهٔ مسألهٔ کلی سوادآموزی و مرحلهٔ بعد از سوادآموزی و پیوندهای ضروری آن‌ها با نظام آموزشی کشور، و نیز رابطهٔ آموزش با برنامهٔ کلی جامعه‌ای که شما در پی آفریدن آن

[1] Miguel

هستید، صحبت کنیم. در نامهٔ گذشته‌ام که رونوشتش را برای شما هم فرستادم به بعضی از این وجوه اشاره شده است.

مشتاق آنم که در آنجا با همهٔ شما باشم. آغوش برادرانه را برای همهٔ شما باز می‌کنم.

پائولو فریره

نامهٔ ۱۳

ژنو
۳ فوریهٔ ۱۹۷۶

رفیق ترزا مونیکا

نامهٔ شما را تازه دریافت کرده‌ام. در جواب نوشتن عجله می‌کنم، هرچند در آستانهٔ دیدار آیندهٔ خود از گینه‌ایم. پس امیدوارم که بتوانم بحث کامل‌تری با تیم دربارهٔ مطالبی که اشاره کرده‌ایم داشته باشم.

امروز اجازه دهید که فقط چند واکنش نخستین به نکات اصلی نامهٔ شما را ابراز دارم. نخستین واکنش مربوط است به آموزش بعد از سوادآموزی. در این باره تا حدی به‌تفصیل در نامهٔ اخیر خود نوشتم و سعی کردم تأکید کنم که این دوره ادامهٔ ژرف‌تر و متنوع‌تر همان کار شناختن و دانستن است که در مرحلهٔ سوادآموزی آغاز شده است. از نامهٔ شما چنین برمی‌آید که برای مرحلهٔ بعد از سوادآموزی دارید کار بسیار جالب توجهی می‌کنید، که حتی از دیدگاه انتقادی شما نیز خوب به‌نظر می‌رسد، هر چند گمان نمی‌کنید که این نکته دربارهٔ همهٔ آنچه خواهید کرد صادق باشد.

اشارهٔ شما به کتابی بنیادی، برای هماهنگ‌کنندگان در سمینارهای آموزشی دورهٔ بعد از سوادآموزی، به نظر من فکر بسیار خوبی است. این‌طور می‌فهمم که نقشهٔ شما این است که به کتاب‌های مختلف ملاحظه‌ها یا تحلیل‌های چندی در مقدمات زبان علمی افزوده شود، «در سطحی که کاملاً قابل فهم اکثریت آموزندگانی باشد» که مرحلهٔ اول فراگیری را به‌پایان برده‌اند.

می‌خواهم دربارهٔ این پیشنهاد دو نکته را بگویم. باید تأکید کنم که مطلب اول به هیچ رو جنبهٔ انتقاد از پیشنهاد شما را ندارد. بیان آن درست در حکم آن است که من با صدای بلند فکر می‌کنم. دومی سؤالی است که خود متضمن پیشنهادی است.

وقتی که با اشاره به کتاب هماهنگ‌کنندگان می‌گویید: «برای هر کتاب محتوای دستوری و عملی بایستی در حدود برنامهٔ سال چهارم باشد...» می‌ترسم که تیم از مفهوم دبستان مرسوم، که لزوماً ورود به دبیرستان را تدارک می‌بیند، متأثر شده باشد؛ دبیرستانی که به نوبت خود به عنوان مدخلی برای سطح دانشگاهی شمرده می‌شود؛ و دانشگاه در حال حاضر در گینه‌بیسائو وجود ندارد.

ممکن است اظهار نظر من به قصد تیم هیچ ارتباطی نداشته باشد، اما به نظر من درخور توجه است. بار دیگر می‌بینیم که چگونه فکر کردن دربارهٔ سوادآموزی و بعد از سوادآموزی جدا از کل نظام آموزشی ممکن نیست و چرا باید به‌فوریت، با اقداماتی متحقق و واقع‌گرایانه، این نظام از نو تنظیم شود. در جای دیگر نامهٔ خود، وقتی که از مسألهٔ تعلیم زبان پرتغالی و کرئول[1] حرف می‌زنید، به همین رابطهٔ میان سوادآموزی و بعد از سوادآموزی و نظام آموزشی اشاره دارید.

برای روشن ساختن نگرانی خود، که مرا به نامهٔ گذشته‌ام باز می‌برد، لازم است بگویم که باید، هم از آغاز، از برقراری هر نوع هم‌ارزی رسمی — و بدتر از آن، قانونی — میان محتوای برنامهٔ سوادآموزی و بعد از سوادآموزی با سطوح مختلف کلاس‌های مدارس رسمی اجتناب کنیم. این گفته به‌ویژه از این جهت درست است که باید، هر

[1] کرئول creol زبانی که از تماس و آمیزش یک زبان اروپایی با زبان‌های افریقای غربی (با زبان‌های دیگر) حاصل آمده باشد.

چه زودتر که ممکن شود، به جای مدارس مرسوم گونهٔ جدیدی قرار داده شود که با برنامهٔ سراسری جامعه سازگار باشد[۱].

در حال حاضر، مهم‌ترین چیز این است که شاگرد کلاس سوادآموزی درگیر کار شناختن و دانستنی شود که ادامه خواهد یافت، و ژرف‌تر و متنوع‌تر خواهد شد. کسی نباید در پیش روی خود افسانهٔ دبیرستانی را داشته باشد که ورود به آن فقط در صورتی میسر خواهد بود که بتواند در دوره‌های سوادآموزی و بعد از سوادآموزی مقتضیات دبستان را برآورد. پس مهم است که نظام جدید آموزشی، که از عمل اجتماعی کشور سربرخواهدآورد، به هیچ مفهوم، به شکل هرم نباشد، یعنی کلی نباشد مرکب از اجزایی که کارشان گلچین کردن شاگردان برای مرحلهٔ آموزشی بالاتر است.

بدین ترتیب آموزش ابتدایی، که هر چند مسئولیتش با نظام کل است، و رابطه‌هایش با سایر جزءها محفوظ می‌ماند، «گذرگاهی» که به نقطهٔ بالاتری رهنمون شود شمرده نخواهد شد. نیه‌رره رئیس جمهور تانزنیه در بحث دربارهٔ نظامی آموزشی که در خدمت برنامهٔ سراسری تانزنیه است، در مقالهٔ بسیار خوب خود «آموزش برای اعتماد به نفس» چنین گفته است: «آموزشی که در دبستان‌های ما داده می‌شود باید به‌خودی خود کامل باشد. نباید همچنان فقط برای تدارک برای دبیرستان به‌کار رود. هدف فعالیت‌های دبستانی به جای آنکه امتحانات مسابقه‌مانندی باشد که معدودی را برای ورود به دبیرستان برگزینند، باید تدارک و آماده‌کردن برای زندگی‌ای باشد که اکثریت کودکان خواهند داشت».[۷]

شاید روشن‌ساختن این نکته مطلوب باشد که «آماده‌کردن برای زندگی» برای نیه‌رره همان معنی ساده‌دلانه‌ای را ندارد که برای بسیار کسان دیگر دارد، و بنا بر آن مدرسه

---

[۱] منظورم این نیست که در آینده، با شکل گرفتن نظام جدید آموزشی، برقراری هم‌ارزی میان آموزش بعد از سوادآموزی و سطوح مختلف آموزش پایه‌ای ناممکن خواهد بود.

باید در خارج از زندگی به عنوان مرکز آماده‌کردن برای زندگی به‌کار رود: فاصله‌ای زمانی که در آن ما برای ورود به زندگی آماده می‌شویم. این همان مفهومی است که دیویی به آن حمله آورد، چه از نظر او مدرسه باید خود زندگی باشد نه آماده‌کردن برای آن.

برای نیه‌رره آماده‌کردن برای زندگی عبارت است از درک انتقادی همان زندگی‌ای که عملاً زیسته می‌شود: فقط بدین نحو می‌توان راه‌های تازه برای زیستن آفرید. اندیشهٔ او را که هم تربیتی و هم سیاسی است، آنچه واقعی و ملموس و مبتنی بر تجربه است تغذیه می‌کند، یعنی چیزی که فعالیت اصلی آموزشی دگرگونی آن است.

نمی‌دانم آیا در این اظهارنظر، که بار دیگر می‌گویم متضمن هیچ انتقاد منفی از طرح کتابی که شما به آن اشاره کرده‌اید نیست، به اندازهٔ کافی سازگار و فارغ از تناقض بوده‌ام.

نکتهٔ دوم، مرا به موضوع دیگری از نامهٔ شما می‌کشاند که در آن از «نوشته‌های بسیار زیاد و کارهای تاریخی قابل اعتنایی که به‌وسیلهٔ آموزندگان تهیه شده است» سخن گفته‌اید و از اینکه نمی‌دانید «بهترین راه استفاده از آن‌ها کدام است».

به موضوعی که هم‌اکنون درباره‌اش بحث شد تأکید می‌کنم و می‌پرسم که آیا تهیهٔ کتاب برای هماهنگ‌کنندگان فرصت بی‌نظیری برای آن نیست که دست‌کم از بعضی از مطالبی که آموزندگان نوشته‌اند استفاده شود؟ وارد کردن بعضی از متن‌هایی که آموزندگان به زبانی ساده نوشته‌اند در متن کتاب وظیفهٔ تیم است. به دنبال هر متن ممکن است ملاحظاتی دربارهٔ این یا آن جنبه از موضوع مورد اشاره آورد.

اما، موقتاً طرح کتاب برای هماهنگ‌کنندگان را کنار می‌گذاریم و فقط به چیزهایی که آموزندگان نوشته‌اند می‌نگریم. آیا اکنون نمی‌توان از تحرکی که به آن اشاره می‌کنید، و ظاهراً در هر حلقهٔ فرهنگی، و نیز با نامه‌نگاری بین آموزندگان حلقه‌های

مختلف، پدید آمده است استفاده کرد؟ آیا نمی‌توانید مبادلهٔ متن‌ها را آغاز کنید؟ ممکن است این متن‌ها خوانده شوند و دربارهٔ آن‌ها بحث شود و شاید جست‌وجوی پاسخ به چالش‌هایی که مطرح می‌کنند به تهیهٔ متن‌های دیگری منجر گردد.

از سوی دیگر، پیش از اینکه امکان ویراستن این نوشته‌ها برای درج در کتابی کامل که مورد استفاده‌های متعدد خواهد داشت دست دهد، می‌توانید — در ارتباط با آنچه درباره‌اش صحبت کردیم — آن‌ها را به‌نوبت در *نوپینچا* چاپ کنید و شاید هم در برنامه‌ای رادیویی، که به این منظور طرح شده باشد، از آن‌ها استفاده کنید.

به نظر من، در همهٔ راه‌های متفاوتی که برای استفاده از این مطالب پیدا می‌کنید باید بر نیروی آفرینندهٔ مردم تأکید شود. این نیروی آفریننده برای بازسازی کشور لازم است.

دربارهٔ کارهایی که ممکن است تلاش‌هایی برای دورهٔ بعد از سوادآموزی به‌شمار آیند، و من در آخرین نامهٔ خود به‌تفصیل از آن‌ها سخن گفتم، شما نیز مثال‌های درخور توجه زیادی آورده‌اید.

بعضی از این مثال‌ها عبارتند از خواندن و بحث‌کردن دربارهٔ موضوعاتی که روزنامهٔ بیسائو پیشنهاد کرده است، و کار کتبی و شفاهی مربوط به تاریخ‌های مهم ملی و حوادثی که در مبارزهٔ رهایی‌بخش روی داده و حاصل تجارب نظامی اعضای حلقه‌هاست. به این مثال‌ها بحثی در موضوع «کارخانه» را علاوه می‌کنم، به همان صورتی که در رابطهٔ با «برنج» پیشنهاد کردم و شما در جواب خاطرنشان ساختید که «از آنچه آموزندگان بدان پرداختند مطالب بسیار عمیق بیرون آمده است».

تأمل انتقادی در تجربهٔ روزانه به آموزندگان و هماهنگ‌کنندگان بیشتر از هر چیز به شما کمک خواهد کرد تا راه‌هایی برای پرکردن «چاله‌ها»یی که، به قول شما، در کارتان در مرحلهٔ حاضر وجود دارد پیدا کنید.

این تأمل انتقادی دربارهٔ کردار خود به‌طور قطع لازم است. آن را نباید هرگز با گفت‌وگوی از خود بیگانه‌ساز و از خود بیگانه اشتباه کرد. کردار، اینکه سرچشمهٔ شناخت است، به‌خودی خود نظریه نیست. فقط وقتی که پیوسته به تفکر انتقادی دربارهٔ آن بپردازیم گسترش نظریه میسر می‌شود، و به نوبت خود عمل تازه را روشن می‌کند. باز می‌گویم که نامه‌های من دستورالعمل نیستند، بلکه چالشی برای شما و برای خودم شمرده می‌شوند و چنین نوشته می‌شوند تا شاید ما را به تفکری عمیق‌تر دربارهٔ عمل طرحی (پروژه‌ای) که در حال پیشرفت است وادارد — طرحی که در همهٔ جنبه‌های خود تجربهٔ طرح‌هایی را که سابقاً در آن‌ها شرکت داشته‌ام تکرار نمی‌کند.

مسأله‌ای اساسی که با آن مواجهید — یکی از چاله‌هایی که از آن یاد کرده‌اید — این است که چگونه می‌توان جنبه‌های مختلف بازسازی کشور را در کار بعد از سوادآموزی ادغام کرد. مهم‌ترین موضوعی که مطرح می‌شود این است که بازسازی کشور را نمی‌توان به موضوع سادهٔ دانستن به خاطر کنجکاوی خود بدل کرد. مثلاً، چگونه می‌توانیم بکوشیم تا گاوآهن را در اجزای مختلفش به لحاظ ساز و کار و کاربردش بفهمیم؟ بازسازی مستلزم انواع شناخت در سطوح گوناگون و در قلمروهای مختلف است که متقابلاً با یکدیگر، و به طور مستقیم با برنامهٔ سراسری جامعه، در ارتباطند. این بازسازی نمی‌تواند چیزی در گذشته باشد که از آن صحبت می‌داریم، بلکه باید کاری باشد که در جریان انجام‌دادن آن را می‌شناسیم. از اینجا برمی‌آید ضرورت مربوط ساختن آموزش به طور کلی با فرایند تولید، که سرچشمهٔ انواع شناخت لازم برای پویشی است که شاخص مبارزه برای بازسازی است.

در نامه‌ای که اخیراً میگل دربارهٔ دیدار آیندهٔ ما برای رفیق ماریو کابرال فرستاده است گفت‌وگویی هرچه وسیع‌تر و پردامنه‌تر در این موضوع را مدنظر قرار داده‌ایم.

مطلب دیگری که در نامهٔ خود از آن سخن گفتید و به نظر شما باید بار دیگر به هنگام دیدار ما مورد بررسی قرار گیرد این است که چه زبانی مبنای کار سوادآموزی قرار گیرد.

حقیقت آنکه رهایی یک قوم به‌نحوی عمیق و اصیل صورت نمی‌پذیرد مگر وقتی که این قوم «سخن» خود را دوباره مسخر سازد، و حق حرف‌زدن با آن و «تلفظ» کردن آن و گفتن کلام خود را به‌چنگ آورد: سخن خود را گفتن به مثابهٔ وسیله‌ای برای آزادکردن زبان خود از برتری زبان مسلط استعمارگر.

تحمیل زبان استعمارگر بر استعمارشده یکی از شرایط اصلی سلطهٔ استعماری است که به سلطهٔ استعمارنو نیز سرایت داده شده است، و تصادفی نیست که استعمارگر از زبان خود با لفظ «زبان» و از زبان استعمارشده با لفظ «لهجهٔ محلی» یاد می‌کند؛ و برتری و غنای اولی در مقابل فقر و فروتری دومی قرارداده می‌شود.

تنها استعمارگر است که «تاریخ دارد» زیراکه فرض بر آن است که تاریخ استعمارشده از زمان حضور متمدن سازندهٔ استعمارگر شروع شده است. فقط استعمارگران فرهنگ و هنر و زبان «دارند»، و شهروندان ملی متمدن جهانند، که دیگران را «می‌رهانند». استعمارشده پیش از تلاش‌های «رحمت‌آمیز» استعمارگران فاقد تاریخ بوده است. استعمارشدگان بی‌فرهنگند و «بومیان وحشی».

استعمارگر برای آنان نیمرخی می‌سازد بی‌آنکه آنان حق شناساندن خود را داشته باشند.[۹] بدین دلیل نمی‌توانند «بر خود نامی بگذارند»، و نه هم بر جهانی که از آن ربوده شده‌اند.

آمیلکار کابرال در یکی از نوشته‌هایش، که در آن دربارهٔ نقش فرهنگ در مبارزهٔ رهایی‌بخش بحث می‌کند، تحلیلی می‌کند که به مسألهٔ زبان قابل اطلاق است. این تحلیل درست وقتی صورت می‌گیرد که وی از جذب – یعنی از افریقازدایی –

اقلیت‌های شهری سخن می‌گوید. اینان که زیر قدرت استعماری و محاط در آن بسر می‌برند، خود را تسلیم فرهنگ و زبان مسلط می‌کنند. نقطهٔ مقابل آن‌ها اکثریت وسیع مردم دهقان است که از قدرت ویرانگرتر استعمارگران می‌گریزند، زنده می‌مانند، و نشانه‌های مهمی از فرهنگ خود را حفظ می‌کنند.

به مفهومی، این اقلیت‌های شهری افریقایی‌زدایی شده، سرشت دو فرهنگی عجیبی پیدا می‌کنند،[۱۰] جلوه‌ای از خودبیگانگی فرهنگی‌شان که همان دوزبانه بودن آنان است. این اقلیت‌های شهری هرچه از خودبیگانه‌تر می‌شوند بیشتر برای انکار ریشه‌های خود می‌کوشند؛ زبان خود را که استعمارگر آن را لهجهٔ محلی، و چیزی فقیر و فرومایه، خوانده است از یاد می‌برند یا هرگز آن را نمی‌آموزند. بدین راه، اینان که «غربت‌زده‌وار» جذب فرهنگ مسلطی می‌شوند که به آنان نیمرخ پست‌تری می‌دهد، با انکار فرهنگ خویش منکر وجود خود می‌گردند. بدین سبب بود که آمیلکار کابرال اصرار بر نیاز دوباره افریقایی‌سازی روشنفکرانی که خود را وقف رهایی می‌کنند می‌ورزید.

مردم روستایی توانستند از این دوفرهنگی بودن عجیب مصون بمانند. آنان به نیروی غنای فرهنگی خود، که حتی آمیلکار کابرال آن را در آنچه معمولاً «ضعف فرهنگ» می‌نامید منظور داشت، زبان خود را حفظ کردند. آن‌ها نه‌تنها با این زبان ارتباط برقرار می‌کردند بلکه در پناه آن خود را از بیگانه‌سازی تهاجمی استعمارگران محفوظ می‌داشتند.

چون جامعه‌ای بر حالت وابستگی مستعمراتی خود غالب آید، مانند جامعهٔ گینه‌بیسائو، و بکوشد تا خود را به‌نحوی انقلابی از نو بسازد، نمی‌تواند از تثبیت مسألهٔ زبان خود طفره برود. این مسأله عملاً در جریان مبارزهٔ رهایی‌بخش برای جامعه مطرح گردیده است.

بدین ترتیب فوریت پذیرفتن زبان کرئول به عنوان زبان ملی تأیید می‌شود، همانطور که با زبان پرتغالی در برابر زبان لاتینی عمل شده بود. این کار مستلزم تلاشی جدی برای تنظیم قواعد و دادن نظامی بدان به عنوان زبانی مکتوب است، زیراکه هم‌اکنون به عنوان زبانی ملفوظ، ساخت خاص خود را دارد.

چنانکه در نامهٔ خود تصریح کرده‌اید، در نقشی که زبان کرئول، حتی در روزهای سخت مبارزه، در وحدت ملی ایفا کرده است جای چون و چرا نیست. من بی کوچک‌ترین تردید کار تنظیم آن به صورت زبانی مکتوب را، که البته نیاز به راهنمایی زبان‌شناسان صاحب اهلیت دارد، در زمرهٔ اولویت‌های مبارزهٔ بازسازی کشور می‌دانم. به این ترتیب من نیز در نایقینی‌هایی که، بیش از همه، از کردار و عمل شما نتیجه می‌شود سهیم هستم. با آغوش برادرانه.

پائولو فریره

نامهٔ ۱٤

مهندس ماریو کابرال
سرپرست دولتی کمیسیون آموزش و فرهنگ
بیسائو، جمهوری گینه‌بیسائو

ژنو
آوریل ۱۹۷۶

رفیق ماریو کابرال

چند نسخه از نامه‌ای را که اخیراً به کمیسیون سوادآموزی نوشته‌ام برای شما می‌فرستم. یکی برای خودتان، و نسخه‌های دیگر برای رفقای دیگری که احساس کنید احتمالاً به محتوای نامه علاقه داشته باشند.

هر وقت نامه‌ای، دراز یا کوتاه، می‌نویسم یکی از نیات عمدهٔ من این است که — در خودم به عنوان نویسنده و در رفقا به عنوان خواننده — تفکر انتقادی را دربارهٔ آنچه در جریان مجذوب‌کنندهٔ بازسازی ملی با آن روبرو هستیم برانگیزم.

هر وقت از طرح‌هایی صحبت می‌کنم که السا و من زمانی در گذشته در آن‌ها دخیل بوده‌ایم احساس می‌کنم که بار دیگر حوادثی در وجودم جان تازه می‌گیرند که برای ما همان حدت و شدتی را داشتند که مسائلی که اکنون در گینه‌بیسائو «خودمان» می‌شناسیم دارند. نیت من همواره یکی است و آن دعوت رفقای طرف مکاتبه است به پذیرفتن موضعی انتقادی که در موقعیتی خاص می‌تواند به بازآفریدن موقعیتی که خامهٔ من تشریح می‌کند بینجامد.

اما هیچ‌گاه نیت آن ندارم که این فکر را برانگیزم که نامهٔ من الفبایی، یا فرمول صیقل‌یافته‌ای، برای شماست. چنین دیدی نه‌تنها اهانت به تمامی رفقا خواهد بود، بلکه نشان خواهد داد که من یکی از بزرگ‌ترین ویژگی‌های شما را نشناخته‌ام، و آن هماهنگی‌ای است که میان فروتنی راستین، که پذیرفتن کمک‌های بیگانه‌ای را به سود کشور از سوی شما ممکن ساخته، و احساس عمیق استقلال، که نباید جریحه‌دار شود، برقرار ساخته‌اید. این فضائل که بیانگر پختگی سیاسی شماست نه در سمینارها تعلیم داده می‌شود، و نه در آزمایشگاه‌ها ساخته می‌شود. *حزب افریقایی* هم آن‌ها را اختراع نکرده است. بلکه در حقیقت، همراه با کرداری رهایی‌بخش ساخته شده‌اند که در آن مردم ستم‌کشیدهٔ گینه‌بیسائو مربی–آموزندهٔ بزرگ رهبران خود شدند. آمیلکار کابرال مظهر کامل این فضائل است.

درست همین روحیهٔ احترام به خود، هوشیاربودن و توجه به تاریخ، تاریخی که در عین حال که به‌وسیلهٔ شما ساخته می‌شود بازسازی می‌گردد، بود که همهٔ ما را در مؤسسهٔ کنش فرهنگی به سوی این آرزوی تقریباً بدون قید کشانده است که آنچه را در توان‌مان است به مبارزهٔ شما در راه بازسازی گینه‌بیسائو و جزیره‌های دماغهٔ سبز تقدیم کنیم. با اینکه این حد توان ماست خود معترفیم که، به سبب محدودیت‌هایمان، بسیار اندک است.

بدون فروتنی شاید بتوان گفت که یکی از بهترین روش‌های خواندن نامه‌های من این خواهد بود که پس از تلاش برای درک معنی کلی آن‌ها کوششی شود که از آن‌ها جهت‌های ممکنی برای کار استنتاج شود که ممکن است درک نکرده باشم، ولی احتمالاً در یکی از اظهانظرهای متن نامه نهفته باشد. در اصل، ژرف‌خواندن نامه‌ای بازنویس کردن آن است.

اخیراً حالم چندان خوب نبود و ناچار شدم که از تعهداتم اندکی بکاهم. اما شکی نیست که به‌زودی در خدمت شما خواهم بود، و امیدوارم دیدار مجللی هم با انبه‌ها و بلادرها داشته باشم. چقدر دلم برایشان تنگ شده است!

السا و من قصد داریم که برای انجام کارهای اضافی چند روزی بیش از هفته‌ای که رسماً برای دیدار ما برنامه‌ریزی شده است، در آنجا بمانیم. یکی از این کارها با کمیسیون سوادآموزی (نه کمیسیون ملی) با مونیکا، ادنا، آلوارنگا، پائولو و ژوزه است. ممکن است فعالیت‌های دیگری، که احتمالاً پیش خواهد آمد، نیز برنامه‌ریزی شود.

آغوشی گرم برای شما و برای رفیق بئاتریس. تبریک بسیار برای نوهٔ عزیزتان پانساو (این امیدوارم املا درست باشد.)

پائولو

بعد از تحریری فضولانه

رفیق ماریوی عزیز

هرچند از آنجا خبری ندارد، اما امیدوارم کمیسیونی که شما در مجمع ترکیبی ماه فوریه مجدداً تشکیل داده‌اید در حقیقت با ادنا و مونیکا و آلوارنگا و پائولو و ژوزه به فعالیت مشغول باشد. نمی‌دانم کسان دیگری هم در آن هستند؟ شاید به یاد داشته باشید که نامه‌ای به این کمیسیون نوشته و رونوشت‌هایی از آن برای شما فرستاده‌ام.

نقش این کمیسیون در نظر من اهمیت اساسی دارد. پویایی کار در ناحیهٔ غیرنظامی بستگی بسیار دارد به اینکه در دل این کمیسیون چه بتوان کرد. کمیسیون به نوبت خود باید برای کمیسیون ملی، که مسئولیتش اندیشیدن دربارهٔ خطوط کلی خط‌مشی‌های

پیکار با بی‌سوادی است، مطلب تهیه کند. چنین تقاضایی را هم از رفیق ژولینو در ارتباط با نیروهای مسلح خلق کرده‌ام.

امیدوارم این اصرار را بر من ببخشایید، که اصرار رفیقانه‌ای است.

پائولو

نامهٔ ۱۵

ژنو

آوریل ۱۹۷۶

رفقا مونیکا، ادنا، آلوارنگا، پائولو و ژوزه

اولین‌بار است که به صورتی صریح و تقریباً رسمی به شما نامه می‌نویسم، و مخاطبم کمیسیون است، که امیدوارم نه‌تنها تشکیل شده بلکه گرم فعالیت باشد؛ و متشکل باشد از نمایندگان بخش‌های مختلفی که به مسألهٔ سوادآموزی علاقه‌مندند؛ و در امتداد خطوطی که سیاست‌های *حزب افریقایی* و دولت را مشخص می‌کنند کار کند.

در سپتامبر سال گذشته در اواخر اولین دیدارمان در جمعی شرکت کردم که نامش را مجتمع ترکیبی گذاشتم، و به‌وسیلهٔ رفیق ماریو کابرال هماهنگ می‌شد، و از بین دوایر مختلف کمیسیون آموزش و تیم مؤسسهٔ کنش فرهنگی در آن شرکت کرده بودند. در میان کارهای ماندنی و متحققی که امروز هستهٔ مرکزی برنامهٔ همکاری ما را تشکیل می‌دهند تأسیس این دو کمیسیون بود. انتظار می‌رفت که این کمیسیون‌ها به نوبت خود هر کمیسیون اصلی یا فرعی، و هر کمیته‌ای را که تجربه لازم نشان دهد تأسیس کنند. قرار بود کمیسیون اول، دست‌کم در شروع کار، از افرادی که در میان تودهٔ مردم فعالیت دارند تشکیل شود. قرار بر این بود که این کمیسیون کسانی را که مسئول رشد حلقه‌های فرهنگی سوادآموزی و بعد از سوادآموزی در بخشی خاص، مثلاً نیروهای مسلح خلق، هستند و نیز نمایندگان فعالیت‌های غیرنظامی در برنامه‌های جاری –

برنامه‌های وابسته به کمیته‌های سیاسی محلات و جوانان و زنان و جز این‌ها — را دربرگیرد.

در آغاز نقش اساسی این کمیسیون‌ها تأمین معیار کنشی در قسمت‌های مختلف کار بود. و نیز قرار بود که این قسمت‌ها با بحث دربارهٔ تجارب خاص خود، فرصت مغتنمی برای اعضا فراهم آورند تا از یکدیگر، و از نقاط قوت و ضعف خود و از اشتباهاتی که در ضمن کار عملی دیده می‌شود، نکاتی بیاموزند.

در اساس، قرار بود جلسات این کمیسیون بیشتر به ارزشیابی، به معنایی که در نامه‌های گذشته درباره‌اش سخن گفتم، بپردازد. تنظیم برنامه نیز از علایق این جلسات بود. در این‌گونه ارزشیابی اعضا بایستی با یکدیگر به بررسی کارهای کاملاً انجام شده یا کارهای جاری بپردازند و این ارزشیابی برای آنکه در آینده مؤثر باشد می‌بایست در ارتباط با اهدافی که روشنگر عمل و شیوهٔ کار فعلی بودند، و در رأس آن‌ها اهداف سیاسی قرار داشت، صورت گیرد.

به این دلیل است که در جلسات رفقای فعال هیچ‌چیز نباید پوشیده بماند، نه کارهای خوب و نه اشتباهات. خطای واقعی پوشیدن این چیزهاست.

در تلاش عظیمی که همهٔ ما در گینه‌بیسائو و جزیره‌های دماغهٔ سبز در آن درگیریم، آنچه ما را برمی‌انگیزد این نیست که متخصصان فردی از آب درآییم، بلکه آن است که در نهایت روشنی کشف کنیم که به عنوان تیم چه می‌توانیم کرد.

نباید به خود اجازه دهیم که توفیق‌هایمان را، محتاطانه یا بی‌رعایت حزم، وسیلهٔ پوشاندن ضعف‌هایمان قرار دهیم، یا وسوسه شویم که گناه ضعف‌ها را برعهدهٔ عاملانی که وجود ندارند بگذاریم. همچون رفقایی که به مبارزهٔ واحدی سرسپرده‌اند و اهداف‌شان یکی است، باید مطلب واضحی را بیاموزیم: هیچ‌کس همه‌چیز نمی‌داند و هیچ‌کس نیست که هیچ‌چیز نداند. پس راه غلبه بر ضعف‌هایمان پوشیده داشتن آن‌ها

نیست بلکه بحث‌کردن دربارهٔ آن‌هاست به‌صورتی متحقق، و درست در جایی که متوجهشان شویم. همچنین راه تقویت قوت‌هایمان این نیست که آن‌ها را برای خود محفوظ بداریم.

و بالاخره، همزمان با پیشرفت کار در محل، تلاش این کمیسیون کار آن را تصحیح می‌کند و بهبود می‌بخشد. این کمیسیون پشتیبان بااهمیتی برای کار کمیسیون ملی خواهد بود که برنامهٔ خط‌مشی کلی را، به کمک آنچه در سطح محلی و ناحیه‌ای روی می‌دهد، طرح می‌کند. رفقا ماریو کابرال و ژولیو کاروالیو همیشه خواهند دانست که کمیسیون چه می‌کند و در صورت امکان در جلسات آن شرکت خواهند کرد.

خوب است که در این نامه به پیشنهادهای عملی که شش سال قبل به گروهی از مربیان امریکای لاتین در مکزیکو تقدیم کردم بازگردم. با این کار به نکاتی اشاره خواهم کرد که قبلاً در این نامه‌ها با شما در میان گذاشته‌ام.

قصد ندارم که این پیشنهاد را طرح بشمارم، هرچند ممکن است در این نامه از آن به عنوان طرح نام ببرم. بنابراین، روال عادی عرضه‌کردن یک طرح – یعنی تحلیل تفصیلی مراحل مختلف و برآورد اعتبار لازم – دنبال نخواهد شد. این کار را می‌توان بعداً، یعنی پس از اینکه معلوم شود که این پیشنهادها به حال کشور مفیدند و با اهداف عاجل حزب و دولت می‌خوانند، انجام داد. سخن کوتاه، باید دید که آیا این پیشنهادها در پرتو اوضاع کنونی کشور دوام و بقایی توانند داشت یا نه.

پیش از شرح‌دادن پیشنهاد میل دارم اندکی دربارهٔ ریشه‌های آن صحبت کنم. وقتی که بچه بودم اولین حرف‌ها را از پدر و مادرم، در سایهٔ درخت انبهٔ زیبایی در حیاط خانه‌ای قدیمی در رسیف، که در آن به‌دنیا آمده بودم، آموختم. اولین کلماتی که یاد گرفتم کلمات جهان کودکی من بود، و اولین تخته سیاهم زمین، و اولین گچم تراشه‌ای از چوب.

مدت‌ها بعد، در شیلی، واژه‌هایی را دیدم که دهقانان نوسواد با ابزار کارشان در سر راه مزرعه روی زمین نوشته بودند.

این دو تجربه، با این فاصلهٔ زیاد زمانی و مکانی، اما از جهاتی دیگر این همه به هم مربوط، به مغزم اندیشه‌هایی را گذراندند که سال‌ها پیش عرضه کردم و در این نامه دوباره جان می‌گیرند. این بار سایه‌روشن‌های تازه‌ای را که سابقاً وجود نداشتند به آن خواهم افزود.

فکر اصلی در این پیشنهاد انتخاب کردن ناحیه‌ای زراعی است که زیربنای آن دستخوش تغییراتی — از آن‌گونه که در نامهٔ ۱۱ یاد کرده‌ام — باشد. این تغییر ممکن است در نتیجهٔ ایجاد حلقه‌ای فرهنگی روی دهد. تجربهٔ زندگی این جمع در مجموع می‌تواند سرچشمه‌ای اصلی را تشکیل دهد که کل کار آموزشی از آن بیرون کشیده شود؛ در مورد حاضر تولید زراعی کانون مرکزی خواهد بود. این پیشنهاد نه‌تنها ممکن است در آموزش سواد به بزرگسالان به‌کار برده شود، بلکه می‌تواند در آموزش کودکان و جوانان هم به‌کار آید. کار تولیدی در عین حال که زمینهٔ قابل لمس را پدید می‌آورد زمینه‌ای نظری را نیز فراهم می‌سازد که تفکر دربارهٔ عمل تولید باید در آن صورت بگیرد. تا حد ممکن باید کوشش شود که حرکت پویای میان عمل و نظر در زمینهٔ خود عمل درک شود.

از یک طرف مقصود این است که در ماه‌هایی که هوا خوب است؛ دست‌کم تا وقتی که بناهای اساسی‌تری ساخته شوند، فعالیت آموزشی در مزرعه — اگرچه نه منحصراً در آنجا — و در زیر سقفی ساده صورت پذیرد. از سوی دیگر بدین معنی است که آموزش را که، هم به‌مثابهٔ عمل شناختن و دانستن و هم به صورت فعالیت سیاسی، بر گرد موضوعی تمرکزیافته که از واقعیت متحقق آموزندگان حاصل آمده است و با تولید پیوند نزدیک دارد، باید عاملی بسیار مهم در فرایند دگرگون‌سازی اندیشهٔ مردم

شمرد. خاصه در مورد سوادآموزی بزرگسالان باید در مواقع ضروری وقتی را که صرف این کار می‌شود جزئی از کار روزانه دانست. این گونه آموزش به عنوان صورتی از کار تولیدی نیز به همین اندازه مهم است.

نخستین «رمزسازی» بزرگ، که گشودن آن مجموعه‌ای از اجزای جهان کار را آشکار می‌سازد، ساخت طبیعی ناحیه است که به سبب حضور دگرگون‌کنندهٔ آدمیانی که در آنجا می‌زیند، وسعت می‌یابد تا ساخت فرهنگی را نیز در بر گیرد.

و چون همهٔ دهکده حلقهٔ فرهنگی بزرگی می‌شود که در آن همه با هم در فرایند آموزشی مشغولند، همه در زمان واحد هم شاگردند و هم معلم. در کاری که روی زمین می‌کنند — یعنی کاشت و برداشت — و ضمن فراهم ساختن حداقل خدمات لازم برای مراقبت در بهداشت محلی، باید حد اعلای توجه به تعاون متقابل معطوف شود و بر مزایایی که این تعاون بر فعالیت‌های فردی دارد تأکید گردد.

در چنین طرحی تجربهٔ آموزشی غیررسمی، که هرگز با هیچ اجتماع بشری بیگانه نیست، یا از آن خیلی فاصله ندارد، نظام پیدا می‌کند بی‌آن که دیوانسالارانه شود.

در این طرح برای دستهٔ کوچکی از مربیان که کاملاً آماده و مشتاق آنند که با زندگی اجتماع بیامیزند نیز جایی خواهد بود. آنان باید در همهٔ فعالیت‌های تولیدی دهقانان شرکت کنند و علاوه بر آن وظیفهٔ نظام بخشیدن به آموزش غیررسمی را، که در بالا به آن اشاره شد، برعهده گیرند. و این کار را *با* مردم خواهند کرد نه *برای* مردم.

مرز عامی که محتوای برنامه‌ای آموزش را، در هر سطحی که باشد، معین می‌کند (یعنی، چنانکه در نامهٔ ۱۱ گفتم، تعیین می‌کند که چه لازم است آموخته شود) در واقع تجربهٔ زندگی مردم است که به عنوان یک کل در نظر گرفته می‌شود و فعالیت تولیدی بعد تعیین‌کنندهٔ آن بشمار می‌رود.

آنچه در این نوع آموزش در راهش تلاش می‌شود تمرین تفکر انتقادی در سطوحی هرچه ژرف‌تر است دربارهٔ اینکه آدمیان چگونه در جهان خود می‌زیند. بدین معنی که زندگی عادی روزانه خود موضوع تحلیل قرار می‌گیرد و سعی می‌شود که معنی آن درک شود. مقصود این است که جای شناختی را که مبنای آن تا حد زیادی بر احساس و واقعیات قرار دارد شناختی بگیرد که اساسش معنی آن واقعیات، یعنی *دلیل وجودی* آن‌ها، است.

و همین کار بود که آمیلکار کابرال، موقعی که می‌خواست اردوگاه‌های مبارزهٔ رهایی‌بخش را تبدیل به محلی برای بحث نظری کند، در نظر داشت. او بحث با رفقای مبارز را دربارهٔ پیشرفت مبارزه، و تدابیری که باید به‌کار برد، و اهدافی که باید به آن‌ها دست یافت، و نیز گفت‌وگو در توضیح علمی رعد و برق و اعتقاد به قدرت طلسم و تعویذ[1] را، بسیار مهم می‌شمرد. آمیلکار کابرال خیلی خوب می‌دانست که همهٔ این چیزها به یکدیگر مربوطند.

تبلور محتوای برنامه‌ای آموزش در برخی از بنیادی‌ترین اجزای آن بسته به آن است که جامعه تا چه حد تجربهٔ روزانهٔ خود – یعنی روال خودبه‌خودی بودن در جهان –

---

[1] «فرهنگ جدید ما، چه در داخل و چه در خارج مدرسه، باید به جنبش مقاومت و اجرای برنامهٔ حزب خدمت کند. آری، دوستان من، باید چنین باشد. فرهنگ ما باید در سطح ملی کشور ما گسترش یابد. و این کار باید بی‌آنکه فرهنگ دیگران کم‌ارزش شمرده شود صورت پذیرد. ما باید از هرچه در فرهنگ دیگران است، از هرچه برای ما خوب است، و از هرچه ممکن است با شرایط زندگی ما وفق داده شود، بهره‌گیری کنیم. فرهنگ ما باید بر اساس علم گسترش یابد. باید علمی باشد، نه مبتنی بر اعتقاد به چیزهای موهوم. فرهنگ ما نباید به هیچ‌یک از ما مجال دهد که فکر کنیم که برق نتیجهٔ خشم است. فردا هر کسی در فرهنگ ما باید بداند که رعت وقتی می‌غرد که دو ابر که بارهای منفی و مثبت دارند به یکدیگر می‌خورند؛ اول برق می‌جهد و سپس صدایی که همان رعد است به‌گوش می‌رسد.» (آمیلکار کابرال، «مقاومت فرهنگی»، در *حزب افریقایی برای آزادی گینه و جزیره‌های دماغهٔ سبز – وحدت و جنگ*، صفحات ۱۹۸–۱۹۹.)

را موضوع تفکر انتقادی قرار دهد. محتوای برنامه‌ای بر گرد جنبه‌های متفاوت و بهم‌پیوسته‌ای شکل می‌گیرد که این رواد خودبه‌خودی‌بودن در جهان را به‌وجود می‌آورند.

این حرکت با جهت‌یابی خودبه‌خودی در جهان به معنی چیزی بیش از وجود داشتن صرف است؛ به معنی بودن **در** جهان و **با** جهان است؛ متضمن از خود آگاه بودن کارسازانی است که حرکت می‌کنند، و هشیاری آن‌ها از جهانی که در آن حرکت می‌کنند. ولی هنوز به‌ضرورت به معنای آن نیست که جهان – یعنی واقعیت – را به‌درستی شناخته باشند. کابرال اصرار می‌ورزد که «فرهنگ ما باید براساس علم گسترش یابد. ما دیگر نمی‌توانیم به چیزهای موهوم معتقد باشیم.»

وقتی که افراد کارسازان فعال موجودیت خود باشند زندگی روزانهٔ آنان رو به سوی واقعیت دارد. «بر این اساس به نوعی شهود عملی نسبت به واقعیتی دست می‌یابند که در میان آن زندگی فعال عملی و احساسی خود را می‌گذرانند.»[۱۰]

ولی نکتهٔ اساسی این است که مردم نه‌تنها جهان را پایگاهی می‌شمرند که «زندگی خود را در آن می‌گذرانند» بلکه زندگی روزانه را نیز موضوع دانش و شناختی هرچه دقیق‌تر می‌یابند. این دانش باید به حیات عملی و عاطفی آنان، که واقعیت پایهٔ آن است، وضوح و روشنی بخشد. باز، به گفتهٔ کارل کوسیک[1] «عمل بی‌واسطه و سودمند و فهم عامی که از این عمل حاصل می‌شود بشر را در وضعیتی قرار می‌دهد که رو به سوی جهان قرار گیرد، با هر چه در آن است آشنا گردد، و به آن‌ها سر و صورت دهد، اما چنان نیست که لزوماً درک معنی آن چیزها و معنی واقعیت را میسر سازد.»[۱۱] من به گفتهٔ کوسیک علاوه می‌کنم که آنچه جایش خالی است *درک انتقادی* از چیزهاست.

[1] Karel Kosik

وقتی که به‌راستی کارسازانی باشیم که در جهان حرکت می‌کنیم مربیان و آموزندگان مبارز نقش کارسازانی را برعهده می‌گیرند که جهانی را که ما دیگرگون می‌سازیم و در آن حرکت می‌کنیم می‌شناسند. وظیفهٔ ماست که بر اساس تحلیل انتقادی عمل خود – یعنی آنچه می‌کنیم – شناخت هرچه دقیق‌تری از واقعیت، که دست‌خوش دگرگونی است، به‌دست آوریم؛ ما هم بر موانع زندگانی روزانه غلبه می‌کنیم و هم به آن، و نیز به روش‌های زیرکانهٔ مقابله با واقعیت متحقق، که کابرال آن را «ضعف فرهنگ» می‌نامد، روشنی و وضوح می‌بخشیم.

در ارتباط با همین امر است که در نامهٔ ۱۱ اصرار ورزیدم که آموزش همیشه متضمن یک نظریهٔ یادگیری است که به مرحلهٔ عمل درآمده است. در چشم‌انداز حزب *افریقایی* این نظریه خواستار آن است که هر آموزنده‌ای نقش مهمی بر عهده بگیرد. مطابق این نظریه، آموزنده نقش انتقادی کسی را برعهده دارد که در عین آموختن می‌داند، نه‌اینکه صرفاً وضع منفعل دریافت‌کنندهٔ دانش را اختیار می‌کند.

در طرحی از این گونه که من پیشنهاد می‌کنم مربیان مبارز نیز در کار تولیدی شرکت می‌کنند. در حقیقت آنان از ساکنان ناحیه می‌شوند، درست مانند کسانی که در آنجا زندگی می‌کنند. باید بکوشند تا گروه‌های مطالعه‌ای مرکب از ۱۵ تا ۲۰ نفر تشکیل دهند. این گروه‌ها تجارب روزانهٔ خود را به بحث می‌گذارند و مسائل مربوط به فعالیت‌های عملی‌شان را به نمایندگی از طرف تولید بررسی می‌کنند، و بدین ترتیب این گفت‌وگوها به موضوعات بسیاری برای تحلیل می‌انجامند.

گام اول، تجهیز مردم و، به‌نحوی کلی، تشریح طرح برای آنان خواهد بود. از این تجهیز امکان سازماندهی برای طرح نتیجه می‌شود. این البته لحظه‌ای است که مربیان می‌توانند شروع به فهم تمایلات اساسی مردم و درک مفهومی بکنند که مردم از خود و از واقعیتی که در درون تجربهٔ روزانه آن‌هاست دارند.

اگر از همان لحظهٔ اول مردم بتوانند طرح را از آن خود، و دارای اهمیت برای زندگی خود، بدانند خواهند توانست به تلاش کلی برای بازسازی ملی کمک کنند.

این‌ها شرط‌هایی اساسی‌اند، و تا درجه‌ای که بر اصول سیاسی حزب و حکومت منطبق باشند خلاقیت و شرکت آگاهانهٔ مردم را در وظیفهٔ بازسازی ملی و آفرینش جامعه‌ای نو برمی‌انگیزند. بی چنین مشارکتی از طرف مردم بازسازی ملی و جامعهٔ نو قدم به عرصهٔ وجود نخواهد گذاشت.

دو جنبه از این طرح بر مردم محلی اثر می‌گذارند: یکی اهمیتی که در مبارزه به منظور به ثمر رسانیدن بازسازی ملی دارد، و دیگری تعبیری که مردم از آن می‌کنند. اهمیت آن باید در آغاز به‌روشنی و به‌طور عینی مورد بحث قرار گیرد و در سراسر جریان به عنوان موضوعی به آن رجوع شود.

اگر به این دو جنبه توجه مطلق و دربارهٔ آن‌ها دقت نشود طرح پیش از زاده‌شدن فنا خواهد شد. اگر مردم به مبارزه برای رهایی ملی متعهد نبودند اصطلاحی مانند «بازسازی ملی» فوق‌العاده مبهم و مجرد می‌بود. برای آنان که در آن مبارزه شرکت کرده‌اند این اصطلاح معنایی متحقق خواهد داشت. بنابراین لازم است که از همان آغاز، برنامه‌ریزی در ارتباط با واقعیت محلی انجام شود. بازسازی باید به اندازه‌ای نزدیک و قابل لمس باشد که معنی آن روشن باشد – بازسازی محله و حتی خیابانی که مردم در آن زندگی می‌کنند. مردم پس از آنکه در چیز قابل لمسی که می‌فهمند شرکت کردند می‌توانند جهشی به مسائل ناحیه‌ای یا ملی کنند. همزمان با آن لازم است که این قبیل طرح‌ها بر تغییراتی مبتنی باشد که در ساخت‌هایی که زندگی مردم را شکل می‌دهند روی داده، یا در شرف روی دادن باشند. این تغییرات چون در زمینهٔ سنتی زندگی روی دهند در مردم انتظارهای تازه به‌وجود می‌آورند و به اقداماتی مانند سوادآموزی و مرحلهٔ بعد از آن معنایی می‌بخشند که آن‌ها را از ضروریات زندگی

می‌سازند. پس در حول و حوش جریان یادگیری – در هر سطحی که باشد – تحرکی پدید می‌آید که همگام است با پویایی تحولات دیگری که روی می‌دهند.

نمی‌دانم آیا با دگرگونی‌ای که در تاچایی[1] – دهی کوچک و کوهستانی در شمال چین – روی داد آشنا هستید؟ دکتر لی[2] این دگرگونی را «برجسته‌ترین نمونهٔ کاربرد سوادآموزی و آموزش ایدئولوژیک توده‌ها برای توسعهٔ روستایی»[۱۲] می‌داند.

مورد تاچایی، که سرمشقی برای همهٔ چین بوده و جاذبه‌ای برای مربیان سراسر جهان داشته است، به‌روشنی اصل پویایی را که به آن اشاره کردم آشکار می‌کند. در **۱۹۴۵**، پس از بیرون رانده شدن لشکریان ژاپن به‌وسیلهٔ نیروهای کمونیست «نقشه‌ای برای شروع برنامهٔ اصلاحات ارضی به عنوان شرط مقدم بر توسعهٔ روستا طرح شد». این نقشه به انگیزشی پیوند داده شد که به عنوان جزئی از تجربهٔ خلاصی از شر اشغال‌گران وجود داشت.

گام نخست پیکار با بی‌سوادی، که در تمام مراحل خود در حد کمال سیاسی بود، به بحث در اصلاحات ارشی تمرکز داده شد.

شور تغییر واقعیت محلی مردم را قادر ساخت که نیاز به سواد را، که از راه آن نیزا به اصلاحات را بهتر می‌فهمیدند، ببینند. اگر شور برای اصلاحات از میان می‌رفت حرکت به سوادآموزی نیز ناپدید می‌شد. به مجرد آنکه اصلاحات ارضی کامل شد دهقانان دیدند که نمی‌توانند به تولید (که بی‌آن دگرگونی تاچایی عقیم می‌ماند) بیفزایند مگر آنکه حیوان و وسایل کار داشته باشند.

[1] Tachai
[2] Dr Lee

در این نیاز تازه، که جزئی از پویایی واقعیت دگرگون‌شونده بود، مرحلهٔ نویی را در برنامهٔ سوادآموزی موجب شد که متضمن بحث دربارهٔ مزایای سازمان‌دادن به خودشان برای کار با یکدیگر بود.

بدین نحو درکی انتقادی از نیازی که احساس می‌شد حاصل آمد، و نخستین بازتاب آن سازمان یافتن تیم کار تعاونی کوچکی بود به رهبری چن یونگ‌کویی[1]، و وی اندک اندک رهبر بی‌منازع توسعهٔ تاچایی شد.

نتایج مثبتی که کار چن یونگ‌کویی و رفقایش به‌بار آورد دهقانان بسیاری را تشویق کرد که به آنان بپیوندند. بدین ترتیب تیم اصلی که بر اساس کار تعاونی تشکیل شده بود، در ۱۹۵۳، بدل به تعاونی کوچکی شد. این تعاونی در ۱۹۵۶ به عنوان یک تعاونی سوسیالیستی شناخته شد و در ۱۹۵۸ روستای تاچایی به یک «تیپ تولید» تبدیل گردید.

جریان آموزش عمومی جزء جدائی‌ناپذیر همهٔ این تحولات بود؛ به آن‌ها نیرو می‌داد و از آن‌ها نیرو می‌گرفت.

چن، مدت‌ها بعد از آنکه به عنوان فردی بی‌سواد در پیکار با بی‌سوادی روستای خود شرکت کرده و اولین گروه کار تعاونی را تشکیل داده بود، در گفت‌وگو با جمعی از مربیان امریکایی که از آنجا دیدن می‌کردند دلیل دگرگونی روستای خود را چنین خلاصه کرد: «نیروی آفرینندهٔ مردم بود که تاچایی، و همهٔ چین، را عوض کرد.»[۱۳]

دوست دارم که به‌تندی، و تقریباً معلم‌وار، مراحل اصلی تجربهٔ تاچایی را مرور کنم و کنش متقابل پویای میان تغییرات ساختی و آموزش را — از جمله سوادآموزی بزرگسالان و به دنبال آن فعالیت‌هایی را که به وسیلهٔ گروه‌های مطالعه انجام شد و در بالا به آن‌ها اشاره نکردم — نشان دهم:

---

[1] Chen Yung-Kuei

الف) در زمان اشغال کشور به‌وسیلهٔ ژاپنیان، بهره‌کشی است و سلطه، و شکست هرگونه ابتکار در میان مردم.

ب) بیرون راندن مهاجمان در ۱۹۴۵ به‌وسیلهٔ کمونیست‌های چین واکنش متقابل – یعنی امید و اعتماد به خود – را در مردم بیدار می‌کند، که به تلاشی جدی برای بازسازی روستا می‌انجامد.

ج) حال و هوای تازه‌ای که از رهایی به‌وجود آمده است مردم را قادر می‌سازد که درگیر پیکار با بی‌سوادی و اصلاحات کشاورزی شوند.

د) پیکار برای فراگرفتن خواندن و نوشتن آنان را به ژرف‌تر «خواندن» واقعیت خود می‌کشاند، کشانیدنی که در آن «خواندن‌های» اجتماعی-اقتصادی نیاز به اصلاحات ارضی بنیادی را واضح و روشن می‌سازد.

ه) چون به ضرورت و فوریت اصلاح پی برده می‌شود، موانع آشکار می‌گردند و در این جریان هشیاری سیاسی عمیق‌تری به‌وجود می‌آید.

و) ضرورت کار تعاونی آشکار می‌شود، زیرا که در جریان تولید فقط با در هم آمیختن نیروها می‌توان بر محدودیت‌های فردی فائق آمد، و تولید را افزایش داد، و پیروزی را تحکیم کرد.

ز) آموزش دوشادوش جنبش، از مرحلهٔ کار فردی تا مرحلهٔ همکاری، گام برمی‌دارد و «تیپ تولید» تشکیل می‌شود.

ضمن این بحث دربارهٔ کار دوست دارم که، به عنوان جملهٔ معترضه، به رابطهٔ میان آموزش و برنامهٔ سراسری جامعه بازگردم.

هرگاه در جامعه‌ای نظیر آن که درباره‌اش بحث می‌کردیم سیاست توسعهٔ اقتصادی، در چهارچوب برنامهٔ سراسری جامعه، متوجه صنعتی‌سازی سریعی باشد که باید به‌وسیلهٔ «غرامتی» که از تولید زراعی اخذ می‌شود تحقق پذیرد برنامهٔ این جامعه جز

در مقیاسی محدود جامهٔ عمل نخواهد پوشید. در برنامهٔ آموزشی‌ای که درباره‌اش بحث کردیم فرض برآن است که خط‌مشی‌های صنعتی، کشاورزی را شالودهٔ ضروری، و نه خدمت‌گزار وابسته به خود، بدانند. دهقانان و کارگران صنعتی شهری، با داشتن شالوده‌ای نیرومند در تولید کشاورزی، برای رفاه اجتماعی و جمعی کل جامعه تولید می‌کنند.[۱۴] اگر وضع جز این باشد و کشاورزی ضعیف باشد، شکافی بزرگ میان معیارهای زندگی این دو گروه پیدا می‌شود. البته همهٔ این‌ها بستگی دارد به مفاهیم اصلی حاکم بر تولید.

اگر در این مفهوم سود، چنانکه در اقتصاد سرمایه‌داری است، به داشتن نقشی مهم ادامه دهد، تولید در جهت ارزش‌های مبادله‌ای قرار خواهد گرفت، نه در جهت ارزش‌های مصرفی. پس مایهٔ تعجب نخواهد بود که انگیزهٔ تولید، برخلاف انگیزهٔ اصلی برنامهٔ آموزشی که در اینجا بحث شد، همواره ماهیت مادی داشته باشد. برنامه‌ای که به تولیدی پیوند خورده باشد که در پی ایجاد مشوق‌های اجتماعی، از قبیل کار تعاونی و علاقه به خیر عامه باشد، اعتمادش بر آدمیان خواهد بود. این برنامه به توانایی مردم به از نوساخته‌شدن در جریان بازسازی جامعه‌شان اعتقادی انتقادی دارد، نه ساده‌دلانه.

یکی از مزیت‌های طرحی که پیشنهاد کرده‌ام این است که از آدمی می‌خواهد که نسبت به واقعیت موجودی که در آن می‌زید تفکر انتقادی داشته باشد. این طرح خواستار مدرسه‌ای است که با برنامهٔ جامعهٔ نو در گینه‌بیسائو و در جزیره‌های دماغهٔ سبز، هماهنگ باشد: مدرسه‌ای که نظریه را از عمل، و کار فکری را از کار دستی، جدا نسازد.

به نظر من باید مدرسهٔ قدیمی را که در هرچیز دوگانگی به‌بار می‌آورد، هرجا که باشد، بی‌درنگ از میان برد. به این‌گونه مدارس نباید هرگز مجال داد که در ناحیه‌هایی که هنوز به حضور از خود بیگانه‌ساز آنان پی نبرده‌اند شروع به‌کار کنند. در حدود یک

سال قبل فرصتی دست داد تا ناظر تجربه‌ای واقعاً غنی در منطقه‌ای روستایی در جزایر کارائیب باشم. بعضی از ویژگی‌های این تجربه، به‌خصوص راهی که دهقانان برای سازمان‌بخشیدن به آموزش خود پیش گرفته بودند، می‌تواند برای طرحی که مورد بحث ماست فکرهایی ارزنده القا کند.

دهقانان، که به صورت تعاونی تولید[1] سازمان یافته بودند، ناحیه‌ای را که بایستی زیر کشت برود به واحدهایی برای کار تقسیم کردند تا دست‌کم در هریک ۱۵ کارگر گمارده می‌شدند. در هریک از این نواحی سرپناه کوچکی ساخته شد تا به عنوان رستوران و مرکز مطالعه مورد استفاده واقع شود. دو یا سه زن ناهار تهیه می‌کردند (زیراکه هنوز بر تعصب نسبت به آشپزی مردان فائق نیامده بودند). صبح زود که کارگران برای کار می‌آمدند هریک سهم غذایی می‌آورد: جوجه‌ای، ماهی‌ای، تکه‌گوشتی، مقداری سبزی یا میوه. وقت ناهار هیچ‌کس حق نداشت آنچه را آورده بود مطالبه کند. همه از غذای مشترکی که تهیه شده بود می‌خوردند. همبستگی در کار در غذای مشترک متجلی شده بود.

هر گروه، رهبری برمی‌گزید که مانند دیگران در کشت‌زار کار می‌کرد، اما مسئولیت سازمان‌دادن به کار، هماهنگ‌کردن آن و گاهی نمایندگی دیگران را در برابر مدیریت، که خود متشکل از دهقانان بود، برعهده داشت.

---

[1] این تعاونی در میان کشمکش دهقانان با یک شرکت خارجی که از زمین و نیروی کار آنان بهره‌کشی می‌کرد به‌وجود آمد. حادثه‌ای که انگیزهٔ کشمکش شد اخراج یک متخصص کشاورزی ملی بود که به‌تازگی استخدام شده بود، و دهقانان، در نتیجهٔ رفتار گشاده و دموکراتیکی که صفت ممیز کار او با آنان بود، با وی کاملاً متحد بودند. کشمکش موجب اعتصابی طولانی شد، که اولین اعتصاب در آن ناحیه بود؛ و موجب ملی‌شدن همهٔ زمین‌هایی گردید که مورد بهره‌کشی شرکت‌های خارجی بود. آنگاه فقط قسمتی از زمین به دهقانان «واگذار شد» و ترتیبی داده شد که آنان بتوانند با کاشتن زمین قیمت آن را مستهلک سازند.

دو ساعت وقت ناهار برای خود قائل شده بودند، و همیشه در این مدت به بحث دربارهٔ مسائل گوناگون می‌پرداختند: فنون کشاورزی، مسائل بهداشتی، امور مالی، کسب و کار، و ابعاد سیاسی همهٔ این مسائل. عمل خود را هم ارزیابی می‌کردند. من در یکی از این جلسات شرکت کردم و می‌توانم بار دیگر بر مطلب واضحی صحه بگذارم: وقتی که دربارهٔ عمل فکر کنیم درست فکر کردن را می‌آموزیم.

هفته‌ای یک بار رهبران گروه‌ها با مهندس کشاورزی (که هر روز به مزارع سرکشی می‌کند) جلسه‌ای دارند و کار هفته را با هم ارزیابی می‌کنند. رهبران در جلسهٔ بعد گروه‌های خود، ملاقات خود را با متخصص کشاورزی — که در عین حال هم کارمند تعاونی است و هم تکنیسین دهقانان — تجزیه و تحلیل می‌کنند.

علاوه بر جلسات گروهی و جلسهٔ رهبران با متخصص کشاورزی، جلسات اداری دیگری بین مدیران تعاونی و نیز بعضی جلسات خاص تشکیل می‌شود. رئیس تعاونی، که خود دهقان است، با یاران خود خطوط کلی عمل و مسائل فوری‌ای را که با آن روبرو هستند، و هر مطلب دیگری را که جلب توجه کند، به بحث می‌گذارد.

پس از آنکه دهقانان مدتی به این ترتیب کار کردند تصمیم گرفتند که تجربهٔ خود را وسیع‌تر سازند. شروع کردند به تشویق اهالی شهر کوچک مجاور که ارتباط نزدیک با ناحیهٔ روستایی آن داشت. حالا سالی چهار سمینار تشکیل می‌دهند که با تحلیل تجربهٔ خودشان آغاز می‌شوند و حوزهٔ وسیعی از مسائل مربوط به واقعیت محلی را در بر می‌گیرند. دستور کار این جلسات را دهقانان تعیین می‌کنند و عده‌ای از خود را برمی‌گزینند تا مکاتبات کوتاهی را که بعد از بحث عمومی لازم می‌آید انجام دهند.

من به هنگام دیدار از این ناحیه، در خانهٔ رئیس تعاونی اقامت گزیدم. در یکی از سمینارهایی که برای مردم شهری بود شرکت کردم. از دیدن روش روشنی که دهقانان از موضوعات مختلف سمینار صحبت می‌کردند اصلاً متعجب نشدم، از انتقادشان از

فردگرایی و فرصت‌طلبی و شخص‌گرایی؛ از تکیه‌شان بر ضرورت کار تعاونی؛ از نفرت‌شان از راه‌حل‌های عمودی؛ از دفاع‌شان از حق داشتن نظر در هرچه روی می‌دهد؛ از طرزی که عمل سیاسی‌شان آنان را خواستار اصلاحات همه‌جانبه کرده است، از بینش‌شان به اینکه اساسی‌ترین مسائل را همیشه نمی‌توان در اراضی محدودی که زیر کشت داشته‌اند یافت. کم‌کم بر وجه محلی موقعیت خود چیره شده و به دیدن موقعیت کل، نائل آمده بودند.

حالی که این نامه را می‌نویسم نمی‌دانم که آیا این تجربه ناکام مانده یا پیش رفته است، و اگر ادامه یافته تغییر شکل داده است یا نه. هیچ‌یک از این فرض‌ها موجب شگفتی من نمی‌شود.

اما نکتهٔ شایان توجه این است که این تجربه، که چنین به اختصار توصیف شد، چگونه ما را به نکاتی باز می‌گرداند که قبلاً درباره‌اش بحث کردیم. یکی از این نکات نقش تعارض است در وضوح و روشنی آگاهی سیاسی. همین دهقانانی که دیدم که چگونه فعالانه به خاطر منافع خود سازمان می‌یابند چند سالی پیش از کلیهٔ این امور فارغ بودند. وقتی که به نتایج مبارزهٔ رهایی‌بخش گینه‌بیسائو، در روشنی سیاسی مردمش، می‌نگریم به غنای آن پی می‌بریم.

نکتهٔ قابل ذکر دیگر رابطهٔ بین آموزش و دگرگونی زیرساخت‌هاست. پیش از کشمکشی که به ایجاد تعاونی منجر شد و، در نتیجه، روابط اجتماعی کسانی را که در کار تولید بودند دگرگون ساخت، همین جمعیت دهقانی نه شرایط عینی لازم برای اقدام آموزشی را داشت و نه شرایط ذهنی آن را. اما چون شرایط تازه فراهم آمد امکان شروع فعالیتی دست داد که جدایی میان عمل و نظر، میان کنش و اندیشه، و میان کار یدی و کار فکری را از میان برداشت.

مطلب آخر، تجربه نشان می‌دهد که برای کل یک ناحیهٔ تولیدی امکان آن هست که به حلقهٔ فرهنگی‌ای تبدیل شود که در آن همه می‌آموزند و همه می‌آموزانند، و کار خود را نقطهٔ شروع تحلیل و درک انتقادی زندگی روزانه قرار می‌دهند.

اینک نکات اصلی مربوط به طرح امکان‌پذیری را که در این نامه بحث شد خلاصه می‌کنیم. غرض آن نیست که این‌ها دستورالعمل‌هایی خشک شمرده شوند، بلکه صرفاً مرور بر نکات اصلی است:

۱. ناحیه‌ای را انتخاب کنید که از حیث کشت واجد وحدتی طبیعی باشد؛ مجال دهید که به صورت حلقه‌ای فرهنگی در آید.

۲. مردم محلی باید از آغاز بسیج احساس کنند که طرح از آن خودشان است و باید نقشی در ادارهٔ آن داشته باشند. داشتن درک دقیقی از اهداف، و نیز از برخی از روش‌هایی که باید به‌کار گرفت، مهم است. هرجا که ممکن باشد باید جوانانی را که به‌تازگی دبیرستان را تمام کرده‌اند در طرح وارد کرد. این جوانان باید جزئی از جمعیت محلی شوند و کنش خود را جزئی از «مرگ» خود — یعنی دورانداختن تشکل فکری‌ای که دور از کار تولیدی و جدا از مردمی که درگیر آن هستند صورت پذیرفته است — بشمارند. پذیرفته‌شدن آنان به عنوان رفقای راستین آن جمعیت واجب است. اعضای جوان نیروهای مسلح که از بسیج نظامی بیرون آمده‌اند نیز ممکن است در این کار وارد شوند. شاید کار برای اینان آسان‌تر باشد، چون هم احتمال می‌رود که از نواحی روستایی برخاسته باشند، و هم ممکن است در آموزش سواد و مرحلهٔ بعد از سوادآموزی تجربه‌ای داشته باشند. چون بسیاری از این جوانانی که آموزش دبیرستانی دیده‌اند نتوانسته‌اند در مبارزهٔ رهایی‌بخش ملی شرکت کنند، این همکاری سهم آنان خواهد بود در مبارزه برای بازسازی ملی. دو سال کار تولیدی و پرداختن به فعالیت‌های سیاسی-آموزشی دوشادوش

رفقای دهقان‌شان به این جوانان چیزی را خواهد داد که دبیرستان، قطع نظر از حسن نیت معلمان، هرگز از عهدهٔ آن برنمی‌آید. ممکن است که گهگاه این جوانان به بیسائو بروند و با دانش‌آموزان و دبیران در سمینارهایی شرکت کنند که موضوع آن‌ها تجربیاتی باشد که خود در آن سهیم بوده‌اند. در این مواقع باید چند تن از دهقانانی که با آنان کار می‌کنند همراهشان باشند. بدین ترتیب آنان با سرمشقی که می‌دهند جوانان دیگر را تشویق می‌کنند. این عمل پیامدهایی در بازسازی نظام آموزشی کشور خواهد داشت.

۳. محتوای برنامه‌ای آموزش از پیشرفت دائمی تفکر انتقادی سر برمی‌آورد. عمل اجتماعی، خاصه آنکه مربوط به تولید است، یکی از عوامل تعیین‌کننده است. تحلیل عمل تولیدی امکان مطالعات جدی‌ای را فراهم می‌سازد که ممکن است به‌تدریج هرچه عمیق‌تر شود، یعنی به سطح دلیل اصلی چیزها برسد. این موضوع غنی و پرمایه با مطالب سادهٔ امور کشاورزی – یعنی کاشت، برداشت، آماده‌کردن زمین، مبارزه با حشرات و آفت‌های دیگر، فرسایش زمین – آغاز می‌شود؛ پیش می‌رود تا به درک خود کار تولید برسد. اقتصاد سیاسی کشور – چه چیز را تولید کردن، برای چه و چگونه تولید کردن – مسائل تندرستی و طب پیشگیری، همه را می‌توان در نظر گرفت. بحث‌های طب پیشگیری ممکن است به میسر ساختن آموزش ویژه‌ای از سوی کمیسیون بهداری برای «حکیم‌باشی»‌های محلی بینجامد که حاصل آن خدمات پزشکی بهتری برای ساکنان محلی باشد. لازم نیست در اینجا همهٔ موضوعات ممکنی را که از اندیشیدن به کارهای تولیدی برمی‌آیند برشماریم. کافی است اشاره کنیم که تعدادشان حد و حصری ندارد. این موضوعات ممکن است در محتوای برنامه‌ای آموزش به‌صورت رشته‌ای از واحدهای مرتبط به یکدیگر درآیند. مهمترین نکته این است که هرگز نباید شکل

فرمول‌های کمال‌یافته، یا آمار، یا جواب‌های اداری را پیدا کنند. جواب جزئی است از پژوهشی باز به‌وسیلهٔ شرکت‌کنندگان، و متعلق به آنان.

۴. اجرای این طرح مستلزم همکاری همهٔ کمیسیون‌هاست. آموزش، کشاورزی، بهداری، ارتباط، دارایی و بازرگانی. حزب، در سازمان‌های محلی و ناحیه‌ای و ملی خود نه‌تنها باید از طرح آگاه باشد، بلکه هم باید دائماً از پیشرفت آن مطلع شود. در بعضی مواقع حزب طرح محلی را با همکاری کمیسیون‌های مربوط آغاز خواهد کرد. وقتی که برای اولین بار دربارهٔ امکان چنین طرحی بحث می‌شود، همهٔ کسانی که باید در آن دخیل باشند باید حضور داشته باشند. شرکت آن‌ها باید تا تربیت مربی، و در یک‌یک مراحل پیشرفت طرح (پروژه)، ادامه یابد.

۵. پرواضح است که ارتباط با کمیتهٔ محلی ناحیه لازم است. عمل واقعی بهترین راه‌های برقراری و حفظ این رابطه، و نیز رابطه با کمیسیون‌ها، را با کمترین جنبهٔ اداری و بیشترین کارایی آشکار می‌سازد.

۶. اینکه تا چه حد اجرای چنین تجربه‌ای در هر ناحیه با شرکت کامل مردم امکان‌پذیر است تعیین خواهد کرد که چگونه می‌توان آن را به سرمشقی برای ناحیه‌های دیگر، و مرکزی برای تربیت رهبران، تبدیل کرد.

۷. عمل واقعی، به کسانی که درگیر آن باشند خواهد آموخت که وجوه و مسائل بسیار متنوعی را ببینند که هرگز در این نامه از آن‌ها یاد نشده است؛ و مسلماً به تصحیح خطاهایی بپردازند که در پیشنهادهایی که در اینجا ارائه شده وجود دارند. در صورت امکان مذاکرات و مباحثاتی که در گروه‌ها صورت می‌گیرند باید برای آموختن، و به دلایل دیگری که در نامه‌های قبل نوشته‌ام، روی نوار ضبط شود.

با احساسات برادرانه

پائولو فریره

نامهٔ ۱٦

مهندس ماریو کابرال

سرپرست دولتی کمیسیون آموزش و فرهنگ

بیسائو، جمهوری گینه‌بیسائو

ژنو

۷ مه ۱۹۷۶

رفیق ماریو کابرال

یک‌بار دیگر می‌خواهم مراتب تأسف السا و خودم را از اینکه نتوانستیم در دیدار اخیر تیم مؤسسهٔ کنش فرهنگی با شما باشیم ابراز دارم.

رونوشت نامه‌ای که به پائولو، و به‌وسیلهٔ او برای همهٔ تیم، نوشته‌ام پیوست تقدیم می‌شود. همانطور که از قرائت نامه خواهید دریافت، نیت من باز کردن بعضی مسائل است تا برای اینکه در پرتو کاری که با هم درگیر آنیم آن‌ها را بررسی کنیم، نه برای اینکه به آن‌ها جواب دهیم.

اگر در نامه چیزی می‌بینید که با واقعیت کشور مطابقت ندارد، و بدین دلیل نمی‌توانید با آن موافق باشید، لطفاً توجه مرا به آن‌ها جلب کنید تا بتوانم آن‌ها را اصلاح کنم، و بدین سبب بهتر کار کنیم.

همانطور که در نامه‌ای که به‌وسیلهٔ میگل تقدیم شد گفتم منتظر دستور شما دربارهٔ ارسال وجه هستیم.

به امید دیدار شما در دارالسلام در ماه آینده، با سلامی گرم از سوی دوست و رفیق‌تان.

پائولو

نامهٔ ۱۷

ژنو

بهار ۱۹۷۶

پائولوی عزیز

چند روز پیش نامه‌ای از شما رسید که در آن از جلساتی که دربارهٔ کارهای تخصصی مختلف در قلمرو سوادآموزی بزرگسالان داشته‌اید سخن رفته بود.

نمی‌خواهم چنین به‌نظر برسد که پر اصرار می‌کنم، اما باید بار دیگر احساسی را که از اهمیت کارکردن با هم در مورد کارهای تخصصی دارم بگویم. همچنین نمی‌خواهم بیش از اندازه بر چیزی که برای همهٔ ما واضح است تأکید کنم — و آن غنائی است که در نتیجهٔ مبادلهٔ تجربیات دست می‌دهد. اعتقاد راسخ دارم مشکلاتی که با آن‌ها روبرو هستید راه‌حل‌هایی آسان دارند. فصل مشترکی هست که همهٔ شما دارید، و آن موضع مبارزانهٔ شماست. حقیقت این است که هرچه با روشن‌ساختن عمل سیاسی و دلبستگی‌های خود مبارزتر شویم و بدانیم که جانب چه کسی را گرفته‌ایم و به که تعهد سپرده‌ایم، بیشتر می‌توانیم بر وسوسه‌های فردگرایانه‌ای که کار تیمی را دشوار می‌سازد غلبه کنیم. مبارزان از متخصصان خیلی فراتر می‌روند. مبارز بودن ما را مجبور می‌کند که منضبط‌تر باشیم و سخت‌تر بکوشیم تا واقعیتی را بفهمیم که همراه مبارزان دیگر برای دگرگون ساختن و بازآفریدن آن تلاش می‌کنیم. ما در کنار یکدیگر، هوشیار، در برابر هر خطر ایستاده‌ایم.

بدین معنی جلسهٔ مبارزان برای ارزشیابی عمل خود – نه *برای* مردم بلکه *با* مردم – هرگز مانند جلسهٔ متخصصانی نخواهد بود که نیاز به دفاع از خود در مقابل دیگران را احساس می‌کنند. صفت بارز جلسهٔ مبارزان گفت‌وشنود است نه مجادله. این گفته نباید این فکر را پیش بیاورد که اختلاف نظری در میان نیست، اما بر اختلاف نظرها باید به‌وسیلهٔ بحث‌های جدی چیره شد.

در صحبت‌هایم با مربیان همیشه بر ضرورت روشی سیاسی – خاصه از این بابت که در خدمت چه منافعی هستند – بیش از شیوه‌ها و روش‌ها تأکید کرده‌ام.

مبارز بودن به ما می‌آموزد که مسائل تربیتی، پیش از هرچیز، مسائل سیاسی و مسلکی (ایدئولوژیک) هستند؛ هرقدر هم که این گفته موجب آشفتگی مربیانی شود که عاشق آنند که با مجردترین اصطلاحات از آموزش سخن گویند، و نیز مربیانی که خواب اختراع انسان نمونه‌ای را می‌بینند که به یکباره از شرایط متحققی که آدمیان در آن‌ها غرقه‌اند فارغ باشد.

مرد نو و زن نو در کاسهٔ سر مربیان ساخته نمی‌شوند، بلکه در عمل اجتماعی نوی به‌وجود می‌آیند که جای عمل قدیم را، که نشان داده است یارای آفریدن اشخاص نو را ندارد، خواهد گرفت.

مبارز بودن راستین همچنین خواستار وحدتی جدلی (دیالکتیکی) میان عمل و نظر، و میان کنش و اندیشه است. این وحدت موجد خلاقیت است، و خلاقیت بهترین دفاع است در برابر خطرهای دیوانی‌زدگی.

درگیری ژرف خود من با موضوعاتی که موردعلاقه‌ام بوده‌اند هرگز کنجکاویم را در مورد آن‌ها دیوانی‌زده نکرده است. به موضوعات نزدیک می‌شوم، اما در همان حال از آن‌ها فاصله می‌گیرم و آن‌ها را صورت‌های مسأله می‌شمارم، یعنی چالش‌هایی که باید معنی‌شان را آشکار ساخت.

در کار آشکار ساختن آن‌ها، یا دوباره دیدن‌شان، باید درکی را که در گذشته، به هنگام اندیشیدن دربارهٔ آن‌ها، داشته‌ام دوباره بیازمایم. و علاوه بر این، عمل گذشتهٔ خود را در ارتباط با این موضوعات و عمل کنونی خود و نیز عمل دیگران را، دوباره می‌بینم و دوباره می‌آزمایم. همهٔ این‌ها موضوع تحلیل‌های کنونی من می‌شوند. در عملی از این گونه است که موضوع همیشه به شکل مسأله دیده می‌شود.

نقطهٔ رجوع تفکر من عمل است: تا وقتی که کار من دیوانسالارانه نشود کنجکاوی من نیز هرگز چنین نخواهد شد. بدین ترتیب ورزش دائمی فکر، که آن را چون انضباطی پذیرفته‌ام، همواره متوجه مسائل متحققی است که درگیر با آن‌ها هستم. هروقت که سعی می‌کنم از مسائل متحقق کناره بگیرم و آن‌ها را به صورت موضوعاتی درآورم که درباره‌شان بیندیشم و دلیل وجودی‌شان را بفهمم هرگز نمی‌توانم این وسوسه را به خود راه دهم که به مجرداتی مبهم تبدیل‌شان کنم. همین که تسلیم این وسوسه شوم ارتباطم با عملم قطع می‌شود و منکر نقش اصلی آن در تفکر خود می‌شوم. تفکر دربارهٔ مجردات ورزش فکری صرف می‌شود. ممکن است پاره‌ای مطالب، ژرف یا میان‌تهی، بگویم، اما چون از واقعیت عمل بریده‌اند، همواره بی‌معنی خواهند بود. خواه زمینه‌ای که خود را در آن می‌بینم متحقق باشد خواه نظری، وحدت جدلی (دیالکتیکی) میان کنش و تفکر، و میان عمل و نظریه، خود را بر وجود من تحمیل می‌کند. وقتی که «فاصله می‌گیرم» فقط برای آن است که بهتر ببینم در جایی که هستم چه می‌گذرد.

بدین دلیل است که مصرانه می‌گویم که عمل اندیشیدن دربارهٔ عمل، بهترین راه برای اندیشیدن صحیح است.

مایل نیستم که برایتان سخنرانی کنم یا پندتان دهم، اما احساس می‌کنم که مجبورم بگویم که این تفکر انتقادی دربارهٔ عمل‌تان، که لازمهٔ مبارز بودن راستین است، شایسته

است که علاقهٔ اصلی کمیسیونی باشد که شما را در اولین جلساتی که در نامه به آن اشاره کرده‌اید گردهم می‌آورد.

می‌خواهم فرصت را مغتنم شمرده از نکته‌ای یاد کنم که غالباً در جلساتی که در فوریه، (۱۹۷۶)، آخرین باری که پیش شما بودم، داشتیم مطرح می‌شد. در آن جلسات قراین بر این دلالت می‌کرد که کار سوادآموزی بزرگسالان در محله‌های پرجمعیت بیسائو نتایج کمتری از آنچه در نیروهای مسلح خلق حاصل می‌شد عاید می‌کرد، حال آنکه تلاش تقریباً به همان اندازه بود.

حتی اگر بتوان دلایل اصلی این اختلاف در نتایج را دانست، به گمان من، مهم این است که به عقب برگردیم و دربارهٔ آنچه تا کنون انجام شده است بیندیشیم. این کار ممکن است ما را در یافتن راه‌های تازه‌ای یاری دهد تا کار در میان غیرنظامیان مؤثرتر شود. می‌دانم که این کار را شروع کرده‌اید. فقط افکار خود را علاوه می‌کنم.

واضح است که یکی از دلایل عمدهٔ پیشرفت سریع تلاش‌های سوادآموزی در درون نیروهای مسلح خلق سطح بالای آگاهی سیاسی در میان نظامیان است، که از مبارزهٔ طولانی رهایی‌بخش حاصل آمده است.

هجیب نیست اگر این مبارزان یادگرفتن خواندن و نوشتن را راهی برای امکان خدمت به بازسازی ملی، که برای آنان ادامهٔ طبیعی مبارزهٔ رهایی‌بخش است، می‌شناسند. انگیزهٔ آنان نفع شخصی نیست بلکه هدفی است که در راهش خدمت می‌کنند. آنچه عجیب می‌بود در حقیقت این بود که آنان سوادآموزی را وسیله‌ای بدانند برای استخدام بهتر و موقعیتی ممتازتر. برای آنان اصطلاح «بازسازی ملی» معنایی قابل لمس دارد. این معنی برای آنان در گرماگرم مبارزه روشن شده است. در مبارزه بایستی هشدار آمیلکار کابرال را فهمیده باشند، که می‌گفت: «مردم به خاطر اندیشه‌ها یا چیزهای دیگری که فقط در مغز آدمیان است نمی‌جنگند. آنان فداکاری‌هایی را که

لازمهٔ جنگیدن است می‌پذیرند برای آنکه بتوانند بهتر و در صلح زندگی کنند. می‌خواهند آینده و پیشرفت را برای بچه‌هایشان تأمین کنند. بدون این‌ها رهایی ملی و جنگ با استعمار و استقلال، حتی صلح و ترقی، واژه‌هایی میان‌تهی هستند. این واژه‌ها اگر نتوانند به بهبود واقعی در شرایط زندگی مردم ترجمه شوند هیچ معنایی ندارند.»[۱۵]

یک‌بار که السا و من از یکی از حلقه‌های فرهنگی نیروهای مسلح خلق دیدن می‌کردیم بحث بر سر بعضی رویدادهای زمان جنگ رهایی‌بخش بود و رابطهٔ آن‌ها با بازسازی ملی، یکی از شرکت‌کنندگان گفت: «اگر در جریان بازسازی مبارزه در راه افزایش تولید ایجاب کند ما در شبانه‌روز فقط یک وعده غذا بخوریم، یک وعده غذا می‌خوریم. منافع همهٔ خلق مهم‌تر است تا منافع هر فرد.»

در درون نیروهای مسلح خلق هرجا بی‌سوادی باشد، از جنبهٔ زبانی است نه سیاسی. پرسنل نظامی از جهت سیاسی خیلی باسوادند، برخلاف این همهٔ افراد به‌اصطلاح باسواد که از جنبهٔ سیاسی بی‌سواد هستند.

یکی از خصوصیات حزب *افریقایی* درک این نکته بوده است که رهایی ملی «واقعیتی است فرهنگی و یکی از عوامل فرهنگ است». هرگز میان سیاست و فرد نظامی دوگانگی وجود ندارد.

نه یک‌بار و دوبار، بلکه بارها آمیلکار کابرال در نوشته‌هایش تأکید کرده که «مقاومت مسلحانهٔ ما عملی است سیاسی» و «مقاومت مسلحانهٔ ما تجلی فرهنگی ما نیز هست.»[۱۶]

این درک پویا از مبارزه — که در گرماگرم مبارزه شکل یافت — بود که آمیلکار کابرال و یارانش را رهنمون شد که چنین اهمیتی برای تربیت دقیق افراد نظامی قائل شوند. این تربیت هرگز فقط به کاربرد اسلحه محدود نشد. سرباز فقط یاد نمی‌گرفت

که تفنگ چیست و چگونه باید آن را به‌کار برد، بلکه این را هم می‌آموخت که برای چه به‌کار برده می‌شد، چرا به‌کار برده می‌شد، و علیه که، علیه چه، و برای که به‌کار برده می‌شد.

کابرال می‌گفت: «ما مبارزیم، نه‌تنها افرادی نظامی». و بر «کار مؤثر سیاسی در قلب نیروهای مسلح» اصرار می‌ورزید. می‌گفت: «اگر چنین نباشد، فکر قالبی نظامی پیدا می‌کند. هروقت چنین گرایشی ظاهر شود باید آن را ریشه‌کن کرد.»

مبارزان نیروهای مسلح خلق، از هر درجه‌ای، یاد می‌گرفتند که دربارهٔ مبارزه بیندیشند. خدمت‌کردن در نیروهای مسلح خلق بیشتر از هر چیز به معنی آن بود که مبارزی است که پیوسته به مبارزه خوانده می‌شود که بیندیشد و بیاموزد و انتقاد کند و انتقاد شود. به معنی آن بود که فرد می‌تواند از کارهای خود و از خطاهای خود درس بگیرد. این بود حال و هوای مبارزه.

کابرال در یکی از نوشته‌هایش می‌نویسد: «باید اصل انتقاد را در همهٔ جلسه‌های حزب بپروریم. و نیز در همهٔ کمیته‌هایمان، و در میان نیروهای مسلح —چه گروه‌های چریکی و چه نظامیان. بعد از هر اقدامی علیه دشمن باید به نتایج کار و به سهم هر جنگجو بنگریم [۱۷].»، در فرصت دیگری گفته است: «ما باید بر آگاهی خود از خطاها و شکست‌هایمان بیفزاییم تا بتوانیم کرده‌های خود را تصحیح کنیم و خدمت‌مان به حزب را دائما بهبود بخشیم. خطاهایمان نباید مایهٔ دلسردی‌مان شود و پیروزی‌هایمان نباید خطاها را از یادمان ببرد.» و بعد خاطرنشان کرده است که «در پرتو نویدهای مبارزه باید هر مسأله ار عمیقاً بررسی کنیم تا بهترین راه‌حل را بیابیم. باید بیندیشیم تا عمل کنیم و عمل کنیم تا بهتر بیندیشیم.»[۱۸]

این درک از مبارزبودن و این تعهد که متضمن کنجکاوی انتقادی است و نیاز به فهم هرچه بیشتر و روشن‌تر واقعیتی که دگرگون می‌شود دارد، همچنان به صورت سرشت

نیروهای مسلح خلق باقی می‌ماند. در این لحظهٔ بحرانی از حیات ملی جز این نمی‌توانست بود. این درک از مبارز بودن و لازمه‌های آن است که ما را به فهم نتایج بسیار مثبت سوادآموزی و در مرحلهٔ بعد از آن در نیروهای مسلح خلق توانا می‌سازد. موقعیتی که در میان غیرنظامیان بیسائو با آن مواجهیم کاملاً متفاوت است. این مردم دست‌خوش قدرت و متحمل حضور استعمارگران بوده‌اند – هم فریفتهٔ آنان و هم مورد خشونت‌شان. اینان، کم و بیش، با مبارزهٔ رهایی‌بخش تماس نداشته، و هرگز از نظر سیاسی بیدار نشده بودند[1]. درحالی‌که برای مبارزان نیروهای مسلح خلق طبیعی است که سوادآموزی و آموزش بعد از سوادآموزی را اجزائی از پاسخ سیاسی خود به منافع جمعی مردم بشمارند، اکثریت غیرنظامیان، به‌طوری که ارقام نشان می‌دهد، سوادآموزی را جواب مسائل فردی خود می‌دانند.

حتی با اینکه یقین پیدا کرده‌ایم که پیروزی بر این طرز تفکر تا درجه‌ای دست خواهد داد که حزب، که به گذشتهٔ خویش و به تعهدی که به دولت دارد وفادار و پای‌بند است، به ابراز این وفاداری از طریق شرایط مادی بهتر ادامه دهد، نمی‌توان آنچه را هم‌اکنون معلوم و ملموس است نادیده گرفت. اگر کابرال ضمن صحبت از مبارزهٔ رهایی‌بخش متذکر شد که مردم برای اندیشه‌های مبهم نخواهند جنگید بلکه برای بهبود مادی زندگی‌شان مبارزه می‌کنند، باید در جریان بازسازی ملی این کلمات را به‌یاد آوریم و آن‌ها را به فرایند سوادآموزی بزرگسالان مرتبط سازیم.

---

[1] این نکته تلاش‌هایی را که *حزب افریقایی* از ۱۹۵۶، یعنی از سال تأسیس خود، آغاز کرد به هیچ روی نفی نمی‌کند. و نیز منکر سرکوبی وحشتناک نیروهای مستعمراتی در برابر بروز اولین علائم طغیان عمومی، از جمله قتل‌عام پیجی گیتی Pidjiguiti در ۱۹۵۹، نیست. *حزب افریقایی* تلاش‌های بسیار کرد تا با مردمی که در بیسائو بودند، کار کند.

بنابراین در برنامه‌ریزی سوادآموزی، در ناحیه‌های غیرنظامی با یک مسائل روبرو می‌شویم: روش کار ما چگونه باید باشد؟ چگونه تصور طبیعی فردگرایانه از سوادآموزی را به صورت مسأله‌ای درآوریم؟ چگونه می‌توانیم در نخستین تماس‌های خود با مردم، به جای آنکه درک موجود از سوادآموزی را به عنوان فعالیتی فکری که به ترقی فردی کمک می‌کند استمرار بخشیم، سوادآموزی را به وظایفی متحقق ربط دهیم که باید از طریق کمک متقابل ایفا شوند. به عقیدهٔ من وقتی که کمیسیون بار دیگر به فعالیت در این نواحی می‌اندیشد باید در نهایت حزم جاهای معدودی را برای کار تجربی انتخاب کند و راه‌های تازه‌ای را برای سوادآموزی بجوید. یک دلیل برای احتیاط در جریان انتخاب این است که می‌دانیم هر نتیجه‌ای که در این جاها حاصل شود نقشی مهم در همهٔ پیکار ایفا خواهد کرد، و ممکن است گسترش آن به نواحی دیگر را مشروط سازد. ما نیاز به آن داریم که از تجربه‌ها درس بگیریم و علل و موجبات توقف‌ها یا خطاها را، هرچه باشند، تجزیه و تحلیل کنیم. و نیز بدین معنی است که در تلاش‌های سوادآموزی خود – هم از حیث سازمان و هم از جهت طرز کار – همان انضباط مبارزانه و آفریننده‌ای را به‌کار بندیم که کابرال برای پیروزی در مبارزهٔ رهایی‌بخش اساسی می‌شمرد.

طبیعی است که جریان گزینش بر معیارهایی استوار باشد. دست‌کم از دو معیار یاد می‌کنیم: یکی آنکه مردم ناحیه در فعالیتی تولیدی و اصولی دخیل باشند – یا قریباً به چنین تلاشی دست زنند –، دیگر آنکه سطح کنونی مشارکت سیاسی مردم در نظر گرفته شود. پاسخ آنان به بسیج سیاسی کمیتهٔ حزبی ناحیهٔ مجاور چه بوده است؟ مسلماً حزب نه‌تنها در انتخاب نواحی بلکه در عملی‌ساختن برنامه هم باید نقشی مهم ایفا کند. پس از انتخاب دو یا سه ناحیه – تعداد مهم نیست – گام اول باید دیداری از ناحیه باشد از طرف اعضای کمیسیون، همراه با نمایندگان کمیتهٔ سیاسی محلی.

شاید در این موقع بد نباشد که دلیل دیدار خود از ناحیه را بگویید و توضیحی دربارهٔ کار سوادآموزی، که شروع خواهد شد، بدهید. ممکن است بگویید که در بیسائو زندگی می‌کنید یا قبلاً این محله را دیده‌اید. اما دیدن محله یا حتی هر روز گذشتن از کوی و برزن آن لزوماً به معنی آن نیست که با دیدی به‌راستی انتقادی به آن نگریسته شده باشد. ما فقط وقتی به این‌گونه دید دست می‌یابیم که قدمی فراتر از دیدار محله، یا قدم‌زدن در کوی و برزن و نگاه‌کردن و گوش‌دادن برداریم. وقتی که محله یا خیابانی مورد توجه ما قرار می‌گیرد و سعی می‌کنیم که آن را ببینیم و آنچه را مردم می‌گویند بشنویم، با آنان ارتباط برقرار می‌کنیم. دیگر آن متخصصان خونسرد و دور از محلی که ساکنان ناحیه را تجزیه و تحلیل می‌کنند نیستیم. مبارزانی می‌شویم که، همراه *با* مردمی که در آن ناحیه می‌زیند، در پی یافتن واقعیت آن ناحیه برمی‌آییم.

در این دیدارها کوچک‌ترین جزئیات باید مورد توجه قرار گیرند: وضع خیابان‌ها، سلامت مردم، اینکه آیا جایی که مردم در آن گردهم آیند و با هم حرف بزنند هست یا نیست؛ طرز بازی‌کردن بچه‌ها در خیابان‌ها. وقتی که دیگر فقط در خیابان‌ها راه نرویم بلکه نسبت به آن‌ها کنجکاو شویم همهٔ این نکات، و نکات بی‌شمار دیگر، بر ما آشکار خواهند شد.

ممکن است از بعضی مناظر محله عکس گرفت – عکس‌هایی که در واقع رمزسازی ناحیه است و ممکن است بعد در حلقه‌های فرهنگی مورد بحث شرکت‌کنندگان قرار گیرد.

در این دیدارها برای اولین بار به‌طور انتقادی به برزن‌ها[1] می‌پردازیم و شروع به فهمیدن آن‌ها می‌کنیم؛ و این فهمی است که به تناسب صمیمیت ما با مردمی که در آنجا

---

[1] Barrios

می‌زیند نه‌تنها در حلقه‌های فرهنگی، بلکه در برنامهٔ عمل متحققی که همراه با خود مردم طرح‌ریزی شده است، واقعیت پیدا می‌کند.

در مواردی ممکن است بخواهیم که کار را از مرحلهٔ بعد از سوادآموزی، یعنی با بحث دربارهٔ وجوه ملموس زندگی در برزن و دربارهٔ راه‌های کارکردن مردم با هم به منظور حل مسائل کوچک محلی آغاز کنیم. اگر مثلا یکی از نیازها، پر کردن چاله‌های خیابان‌ها باشد که آب در آن‌ها جمع می‌شود و راکد می‌ماند، و محلی برای نشو و نمای پشه می‌شود، ممکن است عامل‌های متعدد دیگری را هم که بر بهداشت همگانی اثر می‌گذارند مورد توجه قرار داد. از این گذشته می‌توان ارزش کمک‌کردن به یکدیگر، و کارکردن با یکدیگر، برای حل مسائل را بررسی کرد. این بحث‌ها از نیازهای خاص مربوط به بازسازی داخل برزن به بازسازی خود برزن کشیده می‌شود.

در مرحله‌ای از اشتغال مردم به وظایف قابل لمس، کم‌کم ضرورت سواد داشتن احساس می‌شود. آنچه ما مرحلهٔ بعد از «سوادآموزی» می‌نامیم در این مورد بر سوادآموزی پیشی می‌گیرد. در هر موقعیتی مربوط‌ساختن مراحل سوادآموزی و بعد از سوادآموزی به فعالیت‌های عملی خاصی که هم در خدمت مصالح عموم باشد و هم به صورت تعاونی انجام شود بسیار مهم است. هیچ دستورالعمل تضمین شده و هیچ طرح حاضر و آماده‌ای برای این کار پیشنهاد نمی‌شود. فقط با زیستن با مردم و در برزن آن‌هاست که همراه با خود آنان کشف می‌کنیم که چه باید کرد. چون به قصد معین با هم کار کنیم و دربارهٔ آنچه می‌کنیم بیندیشیم بیشتر و بهتر یاد خواهیم گرفت.

محتوای برنامه‌ای آموزش سواد – یعنی واژه‌های زایا و موضوعات وابسته به آن‌ها – از شناخت انتقادی برزن و کارهای مختلفی که می‌توان در آن انجام داد حاصل می‌شود.

چنانکه بارها گفته‌ام، وقتی که کاری را پیشنهاد می‌کنم مقصودم چیزی جز طرح سوال نیست. قصد ارائهٔ راه‌حل ندارم.

با این روحیه است که اکنون که شما در پی یافتن راه‌های تازه‌ای هستید تا به سوادآموزی بزرگسالان در بیسائو تحرک بیشتری بخشید، به شما نامه می‌نویسم.

با آغوش برادرانه

پائولو فریره

بعد از تحریر

دیدارهایی برای انجام کار از سائوتومه-پرینسیپه در دسامبر ۱۹۷۶، و از آنگولا در فوریهٔ ۱۹۷۷، و نخستین سفرم در سال جاری به گینه‌بیسائو (مارس ۱۹۷۷) منطبق بودند با آخرین مرور بر مقدمه و ترتیب نامه‌هایی که کتاب حاضر را تشکیل می‌دهند. ملاقات‌هایی که در آن زمان با کمیسیون هماهنگ‌کنندهٔ آموزش بزرگسالان، با معلمانی که در کو تحصیل می‌کردند، با کارکنان دائمی و مدیران در آنجا، و نیز با کسان دیگری که مسئول فعالیت‌های مختلف کمیسیون آموزش بودند داشتم مرا به ضرورت نوشتن این «بعد از تحریر» متقاعد ساخت. در این نوشته خواهم کوشید که خود را از پرداختن به جزئیات صحبت‌هایی بازدارم که السا و ژولیو دو سانتا آنا[1]، عضو کمیسیون مشارکت کلیساها در توسعه، و من با آنان که در کو بودند داشتیم. آنچه امیدوارم انجام دهم، تازه‌کردن بعضی از ملاحظات و تحلیل‌ها و اطلاعاتی است که در مقدمه آورده‌ام.

رابطهٔ میان آموزش و تولید

نخست می‌خواهم رابطهٔ میان آموزش و تولید را، که این قدر در مقدمه بر آن اصرار ورزیدم، روشن سازم. این رابطه مسأله‌ای عمده برای حزب *افریقایی* و نیز از طریق کمیسیون آموزش برای دولت است. ماریو کابرال اخیراً در مصاحبه‌ای با روزنامهٔ

[1] Julio de Santa Ana

لیسبون روزانه[1] گفته است «از همهٔ تلاش‌ها و وظیفه‌هایمان در کمیسیون آموزش، رابطهٔ میان تولید و آموزش مطلبی است که بیشتر از همه بر من اثر گذاشته است. چیزی است که بیش از هر چیز دیگر دست دارم دربارهٔ آن صحبت کنم.»[۱]

این اشتغال فکری، که مجال داده نشود که آموزش از تولید جدا گردد، شاخص کار حزب *افریقایی* در مناطق قبلاً آزادشده در جریان مبارزهٔ طولانی بوده است و چاره‌ای نیست جز اینکه این اشتغال فکری به عاملی مرکزی، و به نوعی «موضوع زایا» تبدیل شود که نظام جدید آموزشی کشور بر آن بنا گردد. و به این دلیل بود که در آغاز سال تحصیلی ۱۹۷۵ چند ماهی پس از ورود حزب *افریقایی* به بیسائو، کمیسیون آموزش گام‌های نخستین را در راه این وحدت برداشت، و در عین حال کوشید تا آن را در مناطق آزادشده حفظ و تقویت کند.

ماریو کابرال و نزدیک‌ترین همکاران او – از جمله کارلوس دباس که مسئول پیش‌بردن رابطهٔ میان کار و مطالعه است – می‌دانستند که اگر تعلیم تماماً شفاهی باشد و دانش‌آموزان از کار تولیدی دور نگه داشته شوند محال است بتوان نظام آموزشی موروثی را دگرگون کرد. اما در عین حال دلایل مسلکی مقاومت بعضی از شاگردان را می‌فهمیدند. در موضوعی که برای آیندهٔ کشور این‌قدر اساسی و ظریف است بار دیگر شاهد خردی هستیم که حزب *افریقایی* در سال‌های مبارزه کسب کرده است. راه‌حلی را که می‌جستند می‌توان در توازن میان ناشکیبایی و شکیبایی، و در صورت‌های کنشی که ناشکیبایانه شکیبا بودند، تشخیص داد. در آن مرحله موضوع وادار کردن دانش‌آموزان دبیرستانی به مشارکت در کار تولیدی مطرح نبود، بلکه مسأله این بود که آنان را به ارزش سازندهٔ کار معتقد سازند. آنچه در آن زمان خواسته

[1] Lisbon Daily

می‌شد تلاش برای جلب شاگردان به وظیفهٔ از نو ساختن جامعهٔ خود بود، که در آن وحدت کار و تحصیل ضرورت داشت.

در واقع این بود هدف اصلی کمیسیون آموزش، وقتی که در آغاز سال تحصیلی ۱۹۷۵ نخستین طرح‌های مبتنی بر وحدت میان فعالیت‌های تحصیلی و تولیدی را به دانش‌آموزان بیسائو پیشنهاد کرد. وقتی که کمیسیون گفت‌وشنود با جوانان را آغاز کرد بر یک اعتقاد استوار بود؛ این اعتقاد، البته، این بود که اگر وحدت میان تحصیل و کار در عمل اجتماعی نوینی که در شرف تکوین است موجود نباشد آفریدن جامعهٔ نوینی که در آن تفاوت‌های میان کار یدی و کار به‌اصطلاح فکری از میان رفته باشد ممکن نخواهد بود. هر جامعه‌ای که سودای آن در سر دارد که جامعه‌ای کارگری شود باید اساسش بر اشتغال کامل و تولید کالاهایی باشد که از جنبهٔ اجتماعی سودمندند، زیرا که این‌ها در ایجاد مرد نو و زن نو اساسی هستند.

در یکی از صحبت‌هایمان کارلوس دیاس خاطرنشان کرد که «محال است تصور کار جدا از آموزش و پرورش، به صورتی که گویی چیزی است که ما خواستار آنیم، یا خود را برای پرداختن به آن آماده می‌کنیم، به جای آنکه بفهمیم که کار توأم با آموزش درست همان چیزی است که در مرکز فرایند تشکل (یا شکل‌گیری) قرار دارد. بنابراین موضوع ما کارکردن ضمن تحصیل و تحصیل‌کردن ضمن کار است.»

این مفهوم را با برنامهٔ کار و تحصیل در جوامع سرمایه‌داری، که در آن‌ها کارگران آینده در مراکز آموزش صنعتی آماده می‌شوند که کار خود را به طبقهٔ صاحب صنعت بفروشند، شباهتی نیست.

کارلوس دیاس می‌گوید: «در گذار از جامعه‌ای که ما در آن زندگی می‌کنیم به جامعه‌ای که در آن از بهره‌کشی و بهره‌کشنده اثری نباشد، بر رابطهٔ میان تحصیل و کار – یعنی کار مفید و پربرکت و آفریننده – دو هدف مترتب است: یکی روشن

ساختن تضاد میان کار یدی و کار فکری است، زیراکه هنوز از چیرگی بر جدایی میان این دو بسیار دوریم؛ دوم آنکه اندک‌اندک میسر سازیم که آموزش نیاز مالی خود را خود تأمین کند، زیرا بدون کار در اوضاع حاضر جامعهٔ ما، دموکراتیک‌کردن آموزش مقدور نخواهد بود.»

اگر، همان‌طور که گفتم، این بود اعتقاد راسخ سرپرست کمیسیون آموزش به هنگام برقرارساختن اولین گفت‌وشنود با جوانان دبیرستانی بیسائو، اعتمادش به جوانان نیز به همان اندازه راسخ بود. او به جوانان اعتقاد داشت، و نیز به این وضعیت که جوانان را می‌توان به چالش خواند (نه اینکه تهدید کرد) تا نقش خاص خود در وظیفهٔ بازسازی ملی را عهده‌دار شوند. اعتماد او اعتماد مبهم و آشفته‌ای نبود که امکان آن باشد که از موضعی فرصت‌طلبانه حاصل شود. این یقین ساده‌دلانه را هم نداشت که هرگاه جوانان به حال خود گذاشته شوند می‌توانند به‌روشنی نقش خود را در آن وظیفه کشف کنند. بلکه اعتماد او اعتمادی انتقادی بود، خیلی شبیه به اعتماد مربیان عملی سیاسی، که معدودی از بسیارشان آمیلکار کابرال است و سامورا ماشل و فیدل و ماکارنکو و فرنه و نیه رره.

وقتی که او گفت‌وشنود را با دانش‌آموزان دبیرستان آغاز می‌کرد می‌دانست که تعداد کمی از آنان دعوت او را برای ورود به اولین آزمایش‌های در کار تولیدی خواهند پذیرفت. گواهی این گروه کوچک، همراه با ادامهٔ کار سیاسی، آن را به دیگران سرایت خواهد داد.

ابتکارهایی که در ۱۹۷۵ آغاز شد به‌راستی در سراسر سال وسعت یافت و در ماه مارس ۱۹۷۶ تعداد دانش‌آموزان شرکت‌کننده به سطحی حیرت‌انگیز رسید. اقلیتی کوچک که در ۱۹۷۵ آغاز کار کرده و دل به کار تولیدی داده بود، در ۱۹۷۶ به اکثریت دانش‌آموزان دبیرستان بیسائو بدل شد. امروز ۸۰۰ دانش‌آموز این دبیرستان به صورت

کمیته‌ها سازمان یافته و رهبران خود را برگزیده‌اند، و به‌طور کامل در کار تولیدی وارد شده‌اند. در دیدار آخر، آن‌ها را دیدم که صبح زود، در گروه‌های منضبط و شاد، در سراسر شهر پراکنده می‌شدند. بعضی به طرف کشتزارهای اطراف بیمارستان سیمائو مندس[1]، که پیاده ۲۵ دقیقه راه تا دبیرستان بود، می‌رفتند؛ بعضی دیگر راه مزارع روستایی در بیرون شهر را، که دورتر از بیمارستان بود، در پیش گرفته بودند. همین حضور این دانش‌آموزان که در خیابان‌های شهر حرکت می‌کردند و ابزار کشت و زرع بر دوش داشتند «زبان» تازه‌ای است که از بنای جامعه‌ای نو خبر می‌دهد و گواه است بر اینکه اتفاق تازه‌ای افتاده است. جوانان از «نشخوار» مطالعات خود و نیز از حفظ‌کردن جغرافیا و تاریخ فرهنگ «کشور مادر» [کشور استعمارکننده] دست کشیده‌اند تا در کار خود بنیاد آموزش خویش را بیابند.

اینان در یک ماه ۱۳۷۷ ساعت کار به بیمارستان سیمائو مندس، ۲۱۸۷ ساعت کار به مزارع نزدیک آنتوتا[2] در چند کیلومتری بیسائو، و ۱۹۰۸ ساعت کار به ناحیه‌ای که زیر سرپرستی کمیسیون بازرگانی و صنایع دستی بود اختصاص دادند.

بعضی از دانش‌آموزانی که در مزارع اطراف بیمارستان کار می‌کنند برای بیماران گل می‌کارند. آنان یاد می‌گیرند که به معنی این گل‌های سرخ، و پیامی که برای بیماران سخت می‌برند، بیندیشند. این دانش‌آموزان همان عشق و علاقه را، برای آماده‌کردن زمین برای کشت درختان میوه، نشان می‌دهند. عشق به زندگی را می‌آموزاند که بر تلاش‌شان در راه بازسازی انقلابی جامعه اثر می‌گذارد.

داخل کشور، که مردم مشارکتی طولانی‌تر در مبارزه داشته‌اند، واقعیات فصیح‌تر و گویاتر است. مثلاً در تومبالی[3] نوجوانان ۹۱۷ درخت موز کاشتند، ۱۰۲۰ کیلو برنج

---

[1] Simao Mendes
[2] Antuta
[3] Tombali

درو کردند، و ۷۳۷ متر مربع زمین را برای کشت آماده ساختند: در همان منطقه، در بداندا[1]، زمین بیشتری برای کشت مهیا شد است.

بافاتا همچنان ناحیهٔ نمونه، و به بهترین وجه سازمان‌یافته، است. در ۱۹۷۴ بیشتر مدارس بافاتا زمین‌های زراعی خاص خود را داشتند. در حال حاضر هر مدرسه‌ای مزرعه‌ای دارد. دانش‌آموزان و معلمان کاشت را با هم انجام دادند و ۲۴۵۱۶ کیلو سیب‌زمینی، ۴۸۲۳ کیلو برنج، ۱۱۷۷ کیلو گندم، ۸۰۰ کیلو بادام زمینی و ۲۵۰ کیلو لوبیا برداشت کردند.

کار تولیدی، از آن رو که کاری آشکارا جمعی است، به معلمان و دانش‌آموزان بینش روشنی از اهدافی که برای رشد خود دارند عطا می‌کند. اجتماع را قادر می‌سازد که مدرسه را چیزی به‌شمار آورد که از زندگی خود آن برخاسته است، نه چیزی که «خارج» و «بالای سر» آن است. به‌روشنی دیده می‌شود که مدرسه در خدمت همهٔ جامعهٔ ملی است. کارلوس دیاس می‌گوید: «در حال حاضر بزرگ‌ترین اشتغال فکری ما توام‌کردن کشتزارهای مدارس و مزارع خانواده‌های شاگردان در یک سرمایه‌گذاری تولیدی واحد است. در بولا داریم آزمایش‌هایی را آغاز می‌کنیم که در آن‌ها دهقانان و دانش‌آموزان و سربازان نیروهای مسلح خلق به صورت جمعی به کار تولیدی می‌پردازند.»

تأکید بر این نکته مهم است که همهٔ این‌ها در مراحل آغازین خود هستند. با اینکه ماریو کابرال و همکارانش نمی‌توانند خشنودی خود را از نتایجی که به‌دست آمده است پنهان سازند، کاملاً به آنچه باید در این بخش، و در هر بخش دیگری انجام شود، که بر نظام آموزشی کشور اثر می‌گذارد، واقفند. وقتی که با ما از آنچه در کشور در حال روی دادن است سخن می‌گفتند، و وقتی که ما را همراه می‌بردند تا پیشرفتی را

[1] Bedanda

که از آن سخن گفته بودند به‌صورتی قابل لمس ببینیم، نه به خود اجازه می‌دادند که دست‌خوش لذتی ساده‌دلانه شوند، و نه جانب فروتنی را فرو می‌گذاشتند. وقتی که تحلیل‌های خود را از آنچه در راه بازسازی ملی شده است با ما در میان می‌نهادند، با همان تواضع انقلابی سخن می‌گفتند که در اشارات‌شان به مرحلهٔ قبلی، یعنی مبارزهٔ رهایی‌بخش، دیده می‌شد.

در درون موضوع کلی رابطهٔ میان تحصیل و کار، آزمایشی در آموزش بزرگسالان در جریان است که، بنا بر همهٔ قراین، نوید آن می‌دهد که سرمشقی برای نواحی دیگر کشور شود. البته نه می‌توان این آزمایش را نشا کرد و نه از آن رونوشت برداشت، بلکه فقط می‌توان از آن درس گرفت. نه‌تنها اعضای کمیسیون، بلکه اعضای تیم ما هم می‌توانند از آن بیاموزند.

آزمایش از آن جهت غنی است که عوامل متنوع درهم‌بافته‌ای در آن است که می‌توان آن‌ها را مطالعه و تحلیل کرد و جزئیات‌شان را دنبال نمود. مثلاً یکی از آن‌ها به تجربهٔ تاچایی شباهت دارد که در نامهٔ ۱۵ به آن اشاره کرده‌ام. بستگی پویایی که میان آموزش و دگرگونی‌های اجتماعی–اقتصادی‌ای که روی می‌دهند برقرار است به معنی آن است که هر یک می‌تواند بر دیگری اثر بگذارد و تغییراتی را در آن موجب گردد.

مثال دیگر این است که در مواردی آنچه معمولاً مرحلهٔ «بعد از سوادآموزی» خوانده می‌شود عملاً مقدم بر کار اساسی سوادآموزی قرار می‌گیرد. این مثالی است از آنچه من همواره به آن اعتقاد داشته‌ام، و آن این است که سوادآموزی سالمندان در حقیقت جریانی از کنش‌های فرهنگی است[1]. «خواندن» و «بازخواندن» واقعیتی که در حال دگرگونی است نکتهٔ مهمی است که بر صرف خواندن زبان مکتوب مقدم است. حتی

[1] اختیار نام «حلقه‌های فرهنگی» به جای «کلاس‌های آموزش بزرگسالان» به نیت تأکید بر این نکته بود.

در آموزش کودکان این جریان فرایندی اجتماعی است و متضمن «خواندن» جهان است.

همیشه لازم نیست که «خواندن» واقعیت جریانی باشد موازی با آموزش خواندن علامت‌های زبان‌شناختی، یعنی با سوادآموزی به مفهوم حرف عادی آن. در بعضی اوضاع و احوال ممکن است که جمعیتی برای مدتی درگیر رشته‌ای تفکرات عملی دربارهٔ واقعیت خود گردند و به بحث در موضوعات زایایی بپردازند که به منافع و مصالح متحقق‌شان مربوط می‌شوند. مثلاً ممکن است دربارهٔ تجربهٔ خود از تولید جمعی چیزهای موردنیاز، و رابطهٔ میان این فعالیت و بازسازی ملی، بحث کنند. بدین ترتیب ممکن است آنان در امری، که معمولاً آن را مرحلهٔ بعد از سوادآموزی پنداشته‌ایم، پیش از آن وارد شوند که به ضرورت یاد گرفتن علامت‌های زبان‌شناسی توجه کنند. بدین ترتیب، از طریق تفکر دربارهٔ موقعیت خودشان است که ناچار می‌شوند جریان یاد گرفتن را آغاز کنند و به واژه‌های مکتوب بپردازند. شاید برای آنان وارونه‌کردن این جریان ناممکن بوده باشد.

البته موقعیت‌های دیگری هم هست که در آن‌ها یاد گرفتن خواندن و نوشتن چیزی می‌شود که یادگیرنده را برمی‌انگیزد تا خود را برای کنشی که تا آن زمان نالازم و ناممکن می‌نموده، و شاید هم ناشناخته بوده است، بسیج کند و سازمان دهد.

بسیج و سازماندهی برای عمل‌کردن پاسخی است به آنچه قبلاً نیازی بوده که فقط «حس می‌شده» است ولی حالا چالشی می‌شود، یعنی چیزی که به ذات خود وجود دارد. چنان است که گویی کشفی راستین کرده‌اند. و از این لحظه به بعد طرح (پروژهٔ) موردنظر که در گرماگرم سوادآموزی زاده شده بود، خود عمل آموزشی‌ای را که از آن زاده است دگرگون می‌کند.

همهٔ این‌ها مشخصات تجربه‌ای هستند که در ۱۹۷۵ آغاز شده و در ناحیهٔ سدنگال[1]، در منتهی‌الیه شمالی کشور، توسعه یافته است. سرگذشت آن وقتی آغاز شد که کمیسیون هماهنگ‌کنندهٔ سوادآموزی دریافت که گروه بزرگی از دانش‌آموزان دبیرستان بیسائو، که از نواحی داخلی کشور بودند، علاقهٔ زیادی به شرکت در برنامهٔ سوادآموزی دارند. کمیسیون از این علاقه و از فرصتی که به مناسبت تعطیلی طولانی دست داده بود استفاده کرد، و برای آنان وسیله فراهم ساخت که به خارج بیسائو بروند و در چیزی که «تیپ» نامیده می‌شد کار کنند. دویست دانش‌آموز به این کار پرداختند. وقتی که در تعطیلات به خانه‌های خود و ناحیهٔ خود رفتند اهداف اصلی تیپ‌ها را جامهٔ عمل پوشاندند. هرگز کار انفرادی نکردند، بلکه با انتخاب یکی از خودشان به عنوان هماهنگ‌کننده به کار تیمی پرداختند. این دانش‌آموزان، که در نواحی‌ای کار می‌کردند که مناطق دارای حق تقدم شمرده می‌شدند، به بسیج کردن اجتماعات محلی پرداختند. آنان معنی سوادآموزی را تفسیر کردند و بدین‌ترتیب بعضی از جوانان محلی را علاقه‌مند ساختند. اینان به‌وسیلهٔ تیپ‌ها آموزش دیدند. کار با این یقین آغاز شد که ادامه خواهد یافت، زیرا که رهبری واقعی در دست جوانان محلی‌ای بود که می‌توانستند پس از رفتن تیپ‌ها کار را ادامه دهند.

نه چنان بود که همهٔ تیپ‌ها به اهداف خود برسند. در نظر بعضی، تربیت خود آنان در بیسائو عملی بامعنی نبود و این خود دال بر آن بود که نظریه‌ای که در اشاعه‌اش می‌کوشیدند تا حدی تهی بوده است. در موارد دیگری بسیج اجتماعات محلی چنانکه باید خوب برنامه‌ریزی نشده بود، و نیز اقدامات لازم برای حفظ شور و شوق و انگیزش به موقع اجرا در نیامده بود. اما بر روی هم این تلاش دارای اعتبار بود زیرا که به آزمایش‌های موفقی مانند آزمایش سدنگال انجامید و نیز به گردآوری اطلاعات

---

[1] Sedengal

زیادی منجر شد که کمیسیون هماهنگ‌کننده با تجزیه و تحلیل نتایج مثبت و منفی آن‌ها توانست بسا چیزها بیاموزد. اعضای تیپ‌ها هم از شرکت در این کار بسیار آموختند. برخی از آنان مایل بودند که در بقیهٔ سال تحصیلی در بیسائو، و به هنگام تعطیلات در روستا، در حوزهٔ سوادآموزی به کار ادامه دهند.

بسیج مردم محلی — به نیت آنکه شالوده‌ای برای سازماندهی برنامهٔ سوادآموزی شود — متضمن تلاش‌هایی برای پی‌بردن به نیازهای اساسی آنان نیز بود. اگرچه این ارزیابی از نیازمندی‌ها نه کامل بود و نه دقیق، ولی از این حیث که مردم در گردآوردن اطلاعات شرکت کرده بودند اهمیت داشت. یعنی دیگر کارپذیرانی نبودند که دیگران درباره‌شان مطالعه کنند.

در تحلیل تجربهٔ تیپ‌ها بار دیگر اهمیت نقشی که کمیته‌های محلی حزب برعهده گرفته بودند آشکار شد. نه این که همکاری آن‌ها بتواند توافق در هر اقدام را تضمین کند بلکه بی‌همکاری آن‌ها کار بسیار کمی از پیش می‌رود. در مورد سدنگال کمیتهٔ محلی از آغاز کار در تجهیز مردم و در احصای نیازها دخالت عمیق داشت.

البته، درواقع امر مردم سدنگال را نه تیپ بسیج کرد و نه کمیتهٔ محلی حزب *افریقایی*، بلکه خودشان خود را بسیج کردند. سازمان‌دادن به حلقه‌های فرهنگی، که در آن‌ها شرکت‌کنندگان شروع به خواندن واقعیت خود کردند، و نیز به یاد گرفتن خواندن و نوشتن حروف، به‌وسیلهٔ خود آموزندگان و اجتماع محلی صورت پذیرفت. قبول مسئولیت از طرف اجتماع محلی به‌نحوی مؤثر، عملاً چنان قدرتی به طرح بخشید که توفیق آن را تأمین کرد. شرکت همه‌جانبهٔ مردم محل این نتیجه را داشت که تعداد زیادی از جوانان ناحیه به‌وسیلهٔ تیپ به عنوان رهبران حلقه‌های فرهنگی تربیت شدند. این جوانان فقط سه یا چهار سال به مدرسه رفته بودند. آنان در سدنگال زاده شده و بالیده بودند. آنان با رفقای مسن‌ترشان نه‌تنها در خواندن و نوشتن کلمات، بلکه در

«دوباره خواندن» و «دوباره نوشتن» دنیای سدنگال دخیل و سهیم شدند. همین جوانان گاهی از اجتماعی محلی به اجتماعی دیگر به فاصلهٔ ده کیلومتر می‌رفتند تا سبدها و حصیرهایی که خود بافته بودند بفروشند. با پولی که به‌دست می‌آوردند نفت می‌خریدند تا چراغ‌های جلسات شبانهٔ حلقه‌های فرهنگی را روشن کنند. این قبول مسئولیت به‌وسیلهٔ جمعیتی محلی به معنی آن بود که اکثریت مردم، همراه با رهبران جوان حلقه‌های فرهنگی، همیشه در جلسات متناوب کمیسیون هماهنگ‌سازی حضور یابند. هرچند فقط حضور رهبران در این جلسات ارزشیابی لازم بوده، اما همهٔ مردم شرکت می‌کردند زیراکه به آنچه می‌گذشت علاقه داشتند.

همهٔ نشانه‌ها حکایت از آن دارد که آن اجتماع محلی حلقهٔ فرهنگی بزرگی خواهد شد. این فرض به واقعیت پیوسته است، زیرا با شروع از تجربهٔ خود در حلقه‌های فرهنگی و به خواندن واقعیت و آموختن از آن، و برداشتن اولین گام‌های نامطمئن در یادگیری خواندن و نوشتن، به کشف این نیاز نائل آمده‌اند که خود را وقف اجرای طرح بزرگ‌تری کنند، و آن کشت زمینی متعلق به دولت است که در چهار یا پنج کیلومتری ماندگاه آنان واقع است؛ و این کار را به صورت یک کلکتیو (کار جمعی) انجام دهند[1].

از این لحظه به بعد خود را سازمان دادند و به تیم‌های کوچک مسئول وجوه مختلف کار تقسیم شدند. طرح خود را برای هرکس در اجتماع محلی توضیح دادند و همکاری کامل را جلب کردند؛ نیروهاشان را به یکدیگر پیوستند تا ابزار کار به‌دست آورند: دربارهٔ آنچه باید بکارند باهم به گفتگو پرداختند و آماده‌کردن زمین را برای کشت آغاز نمودند. بدین ترتیب «بازنوشتن» واقعیت خود را شروع کردند. از کار

---

[1] کمیسیون کشاورزی به این طرح کمک فنی می‌کند.

فردی به کار جمعی روی آوردند. یکی ا زآنان در جلسه‌ای با اعضای کمیسیون هماهنگ‌کننده گفت: «هرکس که به کارکردن با دیگران متعهد نباشد امروز در سدنگال جایی ندارد.»

یکی از اعضای این کمیسیون در مارس ۱۹۷۷ به من گفت که «شور و شوق صفت بارز مردم سدنگال است. شور و شوق —نوعی لذت از زندگی —از آن نوعی که زمانی دست می‌دهد که چیز تازه‌ای را کشف می‌کنیم و از خود می‌پرسیم که چگونه زندگی بدون آن در این مدت دراز ممکن بوده است. گویی چیزی بوده است که در ما نهفته بوده و انتظار لحظهٔ مناسب برای آشکارشدن را می‌کشیده است. کشف آن عبارت از لحظه‌ای است که زمانش فرارسیده است. بدین‌طریق است که من مردم سدنگال را می‌بینم، و شور و شوق‌شان را، و شادی بی‌اختیاری را که در برابر چیز «تازه»شان — یعنی کار جمعی —احساس می‌کنند. برای آنان کشف روش جمعی کار تلاش فردی را نفی نکرده است؛ بلکه آن را غنی‌تر ساخته است.» به سخن چنین ادامه داد: «از سوی دیگر، تلاش‌های جمعی آگاهی سیاسی مردم را به اندازه‌ای محسوس بالا برده است. در جلسهٔ تازه‌ای در سدنگال وقتی که از کنگرهٔ سوم حزب یاد کردیم مردم دربارهٔ یاری خود به آن سخن گفتند و هم‌داستان شدند که بهترین کمکی که می‌توانند بکنند توسعه و تکمیل کار جمعی در حیطهٔ خودشان است.»

همین رفیق عضو کمیسیون هماهنگ‌کننده به سخن خود ادامه داد: «سدنگال جای چیزهای حیرت‌انگیز است. محال است که به آنجا رفت و به‌وسیلهٔ چیز تازه‌ای به چالش خوانده نشد. ما باید با مردم محل به این سوی و آن سوی بدویم و با آنان چیز یاد بگیریم، زیرا آنانند که چیز تازه اختراع می‌کنند. یکی از آنان اخیراً خاطرنشان ساخت: پیش از این نمی‌دانستیم که چیزی می‌دانیم؛ اما حالا نه‌تنها می‌دانیم که چه می‌دانیم، بلکه هم می‌دانیم که می‌توانیم خیلی بیشتر بدانیم.»

تجربهٔ سوادآموزی به بزرگسالان به عنوان کنش فرهنگی به کشف قدرت جمعیت و کار جمعی به‌وسیلهٔ مردم سدنگال انجامید. همهٔ مردم در کار جمعی دست به‌کار شدند. کنش متقابل پویا بین حلقه‌های فرهنگی و کار تولیدی برقرار شد و در «باغ‌های» جمعی شکوفا گردید.

اما امیدی برنیامدنی خواهد بود که تجربهٔ تولید جمعی بتواند به خودی‌خود، بر مسألهٔ اساسی زبان غلبه کند. مردم سدنگال زبان کرئول را می‌فهمند و به آن حرف می‌زنند. اصلاً تجربه‌ای با زبان پرتغالی ندارند. این مسأله مانع مهمی نه‌تنها بر سر راه مردم سدنگال بلکه در نواحی دیگر کشور هم هست. ماریو کابرال در جلسهٔ اخیر کمیسیون هماهنگ‌کننده این مسأله را بسیار روشن کرد.

فهم کامل مشکلاتی که کمیسیون آموزش گینه‌بیسائو در ایفای وظیفهٔ سوادآموزی بزرگسالان با آن‌ها روبروست باید متضمن این مسألهٔ خاص، و مسألهٔ دیگری باشد که به همان عظمت است و گاهی فراموش می‌شود، و آن تفاوت بیش از اندازه بزرگ، میان تعداد افرادی است که اکنون می‌توانند بخوانند و بنویسند، و آنان که نمی‌توانند. یکی از میراث‌های استعمار، پس از پنج قرن «کمک» به گینه، این واقعیت است که ۹۰ تا ۹۵ درصد مردم بی‌سوادند.

به هر حال، در مناطق دوزبانه و حتی سه‌زبانه، که کرئول یکی از زبان‌هاست، آموزش زبان پرتغالی بی‌زحمت زیاد صورت می‌پذیرد – یکی از این موارد وضع نیروهای مسلح خلق است که در آن عملاً بی‌سوادی وجود ندارد.

تصوری که من دارم این است که در مورد سندگال رابطهٔ پویای میان حلقه‌های فرهنگی و تولید جمعی ادامه خواهد یافت ولی، زمانی فراخواهد رسید که علاقه به یاد گرفتن زبان پرتغالی، به‌رغم اشکالاتی که مردم با آن‌ها روبرو می‌شوند، به‌شدت کاهش خواهد یافت. من این مطلب را با جزمیت نمی‌گویم، بلکه نتیجهٔ اندیشیدن من

است دربارهٔ آنچه شاهد وقوع آن هستیم. اگر چنین شود فاجعهٔ بزرگی روی نمی‌دهد. دلیلی کافی برای کمیسیون هماهنگ‌کننده نخواهد بود که با مردم سدنگال بدرودی غمناکانه گوید و، سرخورده، از آنان دور شود. وظیفهٔ کنش فرهنگی آنان ادامه خواهد یافت. سلطهٔ زبان به عنوان دستگاهی جامع برای بیان باقی خواهد ماند. تجربهٔ سدنگال آنچه را قبلاً می‌دانستیم تأیید می‌کند: اینکه «خواندن» و «بازنوشتن» واقعیت امکان‌پذیر است بی‌آنکه خواندن و نوشتن علامت‌های زبان‌شناختی فراگرفته شوند.

فعالیت‌ها در نیروهای مسلح خلق

در حال حاضر در نیروهای مسلح خلق فعالیت‌های چندی نمایندهٔ اجرای عملی بعضی از اندیشه‌هایی هستند که در مقدمه به آن‌ها اشاره کرده‌ام. بسیاری از اشارات من بر اساس تحلیل این واقعیت‌هاست که در جلسه‌ای صورت پذیرفت که با ژولیو دکاروالیو سرپرست کمیسیون سیاسی ارتش و معاونان او داشتیم. در حال حاضر اشتغال فکری آنان بر چند مورد متمرکز شده است که یکی از آن‌ها مرحلهٔ بعد از سوادآموزی است. فقط در این اواخر تشدید برنامهٔ بعد از سوادآموزی امکان‌پذیر شده است، که نخست در بیسائو اجرا شده تا تضمینی برای بسط آن به نواحی دیگر کشور باشد. مواد خواندنی پشتیبان لازم برای این کار در حال حاضر وجود دارد. اشارهٔ من به کتاب‌هایی اساسی است – که یکی محتوی اطلاعات توجیهی و توصیه‌هایی به رهبران حلقه‌های فرهنگی است و دومی متضمن متن‌ها و موضوعاتی است که در جریان «خواندن انتقادی» واقعیت ملی باید مورد تحلیل و بحث قرار گیرند. شروع این کار، یعنی خواندن واقعیت ملی، در مرحلهٔ بعد از سوادآموزی بود و اکنون باید بسط داده شود تا واقعیت افریقا را در بر گیرد. مطالعات ریاضی مانند حساب «جامع و فاضل» (دیفرانسیل و انتگرال) نیز در ضمن این کتاب‌ها تهیه شده است.

آموزندگان خود سهمی بسزا در تنظیم و تهیهٔ این کتاب‌ها برعهده گرفتند. بیشتر مطالب از نوارهای ثبت‌شده از مباحثاتی اخذ شده است که در جریان رمزگشایی موقعیت‌هایی که واژه‌های زایا به آن‌ها اشاره داشتند، صورت گرفته است. تیم مسئول تهیهٔ کتاب آن را ویراست و سازمان داد و به زبانی تنظیم کرد که خیلی از زبان آموزندگان دور نباشد. کتاب نشان‌دهندهٔ تلاشی است برای آنکه متن تحلیل‌های قبلی آموزندگان دور نباشد. کتاب نشان‌دهندهٔ تلاشی است برای آنکه متن تحلیل‌های قبلی آموزندگان به صورتی سازمان‌یافته به آنان برگردانده شود. این متن‌ها در واقع تنها رمزسازی‌هایی بود که اجزای تازه‌ای به آن‌ها افزوده شده بود. وقتی که در مرحلهٔ بعد از سوادآموزی از آموزندگان «دعوت شد» که متن‌ها را نقادانه تحلیل کنند آنان عملاً به تحلیل ترکیبی از تحلیل‌های پیشین خود پرداختند. رهبران منطقهٔ بیسائو هم به سهم خود یاری کردند. تیم مسئول کتاب آنان را گروه به گروه گرد آورد و کتاب را قطعه به قطعه مورد مطالعه قرار داد. بدین ترتیب رهبران منطقهٔ بیسائو، که نه‌تنها در پیشرفت کتاب‌ها بلکه در محتوای آن‌ها شرکت داشتند، درگیر جریانی آموزشی شدند که آنان را برای مرحلهٔ بعدی کارشان آماده ساخت. وظیفهٔ اصلی رهبر استفاده از کتاب به عنوان ابزاری خواهد بود که آموزنده و رهبر، هر دو، را با هم به تحلیلی تازه برخواهد انگیخت. یکی از خطرهای واقعی این‌گونه آموزاندن و آموختن آن است که خود کتاب نوعی «درس قرائت» شود، یعنی جانشین تلاش برای نفوذ به ساخت واقعیتی شود که این کتاب نمایانندهٔ آن است. به این دلیل تأکید زیادی بر آموزش رهبران و تجدید تربیت آنان، از راه سمینارهای ارزشیابی که به کارهای عملی‌شان می‌پردازد، شده است.

در قلمرو سوادآموزی در نیروهای مسلح خلق آزمایشی در جریان است که پیامدهای روشنی دارد. آزمایشی است که در آن نیروهای مسلح خلق و کمیسیون آموزش همکاری نزدیک دارند. دویست تن از افراد نظامی در آن دخیل هستند؛ اینان در

گرماگرم مبارزهٔ رهایی‌بخش در صحرا و بیابانی که در آن به‌سر می‌بردند خواندن و نوشتن را آغاز کرده بودند. این دویست تن که از آغاز در برنامهٔ سوادآموزی شرکت کرده بودند پس از آنکه کشور استقلال کامل یافت توانستند برآنچه در جریان مبارزه آموخته بودند مرور کنند و به‌سرعت وارد مرحله‌ای شوند که نیروهای مسلح خلق معمولاً آن را مرحلهٔ گذاری می‌نامند که به کار بعد از سوادآموزی می‌انجامد.

ژولیو د کاروالیو گفت: «این طرح برای ما این فرصت را پیش آورد که به‌نحوی کاملاً نامتعارف برآوردی به‌عمل آوریم و با این کار توانستیم به جهان آنچه این رفقا می‌دانند قدم بگذاریم و درک کنیم که اینان واقعیت را، از جمله واقعیت افریقا، چگونه می‌فهمند؛ و نیز توانستیم که به سطح هشیاری سیاسی و درک آنان از مسئولیتی که در مبارزهٔ در راه بازسازی ملی دارند پی ببریم. پس از این ارزشیابی که نتایج آن بسیار رضایت‌بخش بود این دویست رفیق شرکت در دورهٔ فشرده‌ای را آغاز کردند که معدل دورهٔ مقدماتی، ولی با موادی که معمولاً در این دوره گنجانده نمی‌شود، بود.»

این طرح دومین موضوع عمده‌ای را مشخص می‌کند که کمیسیون آموزش در آن با نیروهای مسلح خلق شریک است. مسألهٔ اصلی یافتن راه‌هایی است معتبر و سازگار با امکانات داخلی کشور برای ادامهٔ تحصیلی که اعضای نیروهای مسلح خلق در مرحلهٔ سوادآموزی خود دیده بودند. این راه‌ها برای اینکه کارا و مؤثر باشند باید، هم در صورتی که این افراد در نیروهای مسلح خلق باقی بمانند و هم در حالتی که پس از به پایان رسیدن دورهٔ بسیج به فعالیت‌های کشاورزی یا صنعتی بپردازند، به روی آنان گشوده باشد. و این مسأله به‌طور طبیعی به سومین مطلبی که نیروهای مسلح خلق و حزب و دولت را مشغول داشته است کشانیده می‌شود، و آن مسألهٔ هدایت افراد نظامی سابق به فعالیت‌های دیگر است.

ژولیو د کاروالیو گفت: «اکثر کسانی که دورهٔ بسیج را به پایان برده‌اند به فعالیت‌های کشاورزی گسیل می‌شوند، زیرا که کشاورزی فعالیت عمدهٔ ماست. اما بعضی واحدهای صنعتی کوچک و متوسط وجود دارد — از قبیل تصفیهٔ قند — که عده‌ای از کسانی که از خدمت نظام خارج می‌گردند بدان‌ها فرستاده می‌شوند. در این ماه (مارس ۱۹۷۷)، به کمک اولین گروه، دست به تأسیس یک تعاونی تولید به عنوان برنامه‌ای راهنما زده‌ایم. در سرتاسر این جریان می‌کوشیم که با برنامه‌ریزی وحدت میان تولید و آموزش، و میان کار و تحصیل را نشان دهیم. بسیار علاقه‌مندیم که این سربازان سابق را برای فعالیت‌هایی چون آماده‌کردن زمین برای کشت، و کارهای کشاورزی دیگر مانند کشت نیشکر و تهیهٔ باغ‌های میوه و کشت برنج آماده کنیم. بنابراین این تعاونی تولید را به‌مثابهٔ تجربه‌ای می‌شمریم که از آن می‌توانیم آموخت که چگونه اقدامات مشابهی را برای کودکان و نوجوانان انجام دهیم. این‌گونه آزمایشات پلی طبیعی میان مدارس و تولید می‌زنند. کمیسیون‌های کشاورزی و تندرستی و آموزش سخت به این آزمایش دل‌بسته‌اند و به ما در کاری کمک می‌کنند که همه احساس می‌کنیم با روحیهٔ حزب *افریقایی* مطابقت دارد و بسیار به برنامه‌ای که کمیسیون آموزش در سطح ملی اجرا می‌کند نزدیک است.»

ژولیو د کاروالیو سخن را چنین به‌پایان رسانید: «اگر توفیق یابیم، امیدواریم که در آخر سال مدلی ساخته باشیم که بتواند، با تغییرات مناسبی که مقتضای هر ناحیه است، در سایر نواحی کشور سودمند واقع گردد.»

دفترهایی برای آموزندگان

چون به سوادآموزی به بزرگسالان غیرنظامی بازگردیم باید از ابتکارهایی یاد کنیم که در راه تهیهٔ مطالب ارائه شده است. چنانکه بارها گفته‌ام، در سوادآموزی به عنوان کنش فرهنگی نمی‌توان از کتاب‌های اول قدیم استفاده کرد. به جای آن دفتری تهیه

شده است. به پیشنهاد ماریو کابرال آن را *نو پینچا* —*نخستین دفتر برای تعلیمات عمومی* —نامیده‌ایم. این دفتر شبیه است به آنکه السا و من برای استفاده در سائوتومه و پرینسیپه توصیه کردیم البته با این تفاوت که با واقعیات زندگی در گینه‌بیسائو مطابقت دارد.

در این دفتر دو جزء، یا دو «لحظه»، که به‌طرزی پویا به هم مربوطند تشکیل شده است. برای *نخستین دفتر برای تعلیمات عمومی* سه هدف در نظر گرفته شده است: فراهم آوردن نقطهٔ اتکا و امنیت بیشتر برای آموزندگان درحالی‌که خلاقیت‌شان را برمی‌انگیزد؛ میسر ساختن گذاری آسان و سریع به مرحلهٔ بعد از سوادآموزی؛ و کمک به رهبران در وظیفهٔ سیاسی-آموزشی آنان.

در اینجا خواهیم کوشید ک دو «لحظهٔ» این دفتر را یک به یک تحلیل کنیم. در اولی آموزندگان تجربهٔ خود را با خواندن و نوشتن علائم زبان‌شناختی‌ای آغاز می‌کنند که به «خواندن» و «بازخواندن» وجوه واقعیتی که در رمزها نمایش داده شده‌اند مربوط است. این، لحظه‌ای است که در آن باید به کشف معانی رمزهایی که واژه‌هایی که واژه‌های زایا به آن‌ها اشاره دارند، و نیز به طرز بیان شاگردان در تحلیل انتقادی موقعیت رمزشده، توجه تام داشت.

بنابراین بخش اول دفتر همهٔ واژه‌های زایا را — که در گینه تعدادشان ۲۰ است — و نیز رمزهای مربوط با آن‌ها را دربر می‌گیرد. از واژهٔ اول تا نهم چیزی نیست جز رمز و واژه زایایی که به آن اشاره دارد، و بی‌درنگ به دنبال آن شکسته‌شدن واژه به هجاها. پشت سر آن دو ورق سفید است که از آموزندگان دعوت می‌شود که واژه‌هایی را که خود با ترکیب هجاها می‌آفرینند در آن‌ها بنویسند. بعد، رفته‌رفته، خواهند توانست عبارت و جمله بسازند و متن دلخواه خود را به‌وجود آورند.

فرصت لازم به تجربهٔ خلاق آموزندگان داده شده است که با عمل رمزگشایی واقعیت، در پرداختن به برخی از وجوه آن واقعیت، و در تحلیل واژهٔ زایا، ورزیدگی پیدا کنند.

آنان یاد می‌گیرند که چگونه واژهٔ زایا را به هجاهایش تجزیه کنند، و در لحظهٔ ترکیب، پس از کشف واژه‌هایی که می‌توانند با آن‌ها بسازند، هجاها را به صورت واژه‌ای پهلوی هم قرار دهند. بدین معنی است که سوادآموزی به عنوان کاری فرهنگی در چشم‌انداز انقلابی، عملی آموزشی هم هست که در آن آموزندگان کارسازان فعالند. فقط بین واژه‌های زایای نهم و دهم است که آنچه را من «کتاب اول» شاگرد می‌نامم – هرچند این اصطلاح در هیچ جای دفتر نیامده است – پدیدار می‌شود. متنی است ساده و صریح متشکل از واژه‌هایی که هیچ‌یک از آن‌ها بیرون از ترکیب‌هایی نیستند که واژه‌های زایا امکان‌شان را فراهم آورده‌اند. در تحلیل نهایی، این متن ساده نیز رمزی است که به زبانی قابل فهم نوشته شده است. حق این است که در آن به همین چشم نگریست صرفاً به عنوان تمرین قرائت، در دفتر گذاشته نشده است و متنی هم نیست که از بر شود یا بارها و بارها، آن چنانکه در سوادآموزی متداول معمول است، تکرار گردد. بلکه منظور از آن بیشتر تمرینی است – اولین تمرینی که به این آموزندگان داده می‌شود – در خواندنی انتقادی که از ساخت سطحی خود فراتر می‌رود تا به ساخت ژرف‌تر معنی، که از راه آن می‌توان رابطهٔ بین متن و زمینهٔ اجتماعی آن را درک کرد، برسد.

تا اینجا آموزندگان در «خواندن» واقعیت از روی عکس‌ها و نقاشی‌ها تجربه‌ای به‌دست خواهند آورد. حالا از آنان دعوت خواهد شد که همین «خواندن» واقعیت را از روی متنی نوشته انجام دهند. به این دلیل باید به تعبیر این متن – که باید به‌وسیلهٔ آموزندگان شفاهاً بازنویسی شود – دقتی جدلی مبذول داشت.

برای واژه‌های زایای دهم تا چهاردهم همان ترتیب دنبال شده است: رمزسازی، واژهٔ زایای مربوط به آن، تجزیه واژهٔ زایا، و دو صفحهٔ سفید.

بعضی از آموزندگان که از تجربهٔ خلاقی که برای اولین بار پس از شروع به فعالیت در حلقهٔ فرهنگی داشته‌اند – یعنی آفریدن واژه‌های خاص خود – به‌وجد آمده و از خواندن متن اول برانگیخته شده‌اند کم‌کم بر روی صفحه‌های سفید، نه فقط واژه، بلکه موضوعات کوچکی را می‌نویسند، و باید آنان را به این کار تشویق کرد.

متن دوم، که اندکی درازتر از اولی و اندکی هم دشوارتر است، بین واژه‌های چهاردهم و پانزدهم گذاشته شده است. این نیز باید موضوع تحلیل انتقادی قرار گیرد و به‌طور شفاهی به‌وسیلهٔ آموزندگان «بازنویسی» شود.

حالا که آموزندگان بر ۱۴ واژه تسلط یافته و تجربهٔ خواندن دو متن را کسب کرده‌اند برای یک رشته تمرین‌های خلاق آماده‌اند که باید در رابطهٔ نزدیک با واقعیت محلی که حلقهٔ فرهنگی در آن است پیوسته اختراع و بازاختراع شوند. یک مثال مناسب برای آموزندگان بیسائو، یا مراکز شهری دیگر، این است که بعضی از شعارهای حزب را که بر پوسترها یا روی دیوارها نوشته شده‌اند در دفتر خود بنویسند. می‌توانند بر این گزیده‌ها چیزهایی هم از روزنامهٔ *نوپینچا* بیفزایند. این مطالب که به‌وسیلهٔ آموزندگان و رهبرشان گردآوری می‌شود ممکن است به صدای بلند خوانده شود، و بعد مورد تحلیل در حلقهٔ فرهنگی قرار گیرد.

به این ترتیب، در آمیختن «خواندن» واقعیت از روی کشف رمز عکس‌ها یا تصویرها (یا رمزسازی‌ها) با خواندن متون مربوط به زمینه، و با در هم آمیختن این هر دو «خواندن» با عمل نوشتن، پیشرفت حاصل می‌شود. از سوی دیگر، این نیز بسیار مهم است که کار با انگیزشی که دفتر ممکن است موجب گردد شروع شود، و امکان همکاری نزدیک میان کمیسیون هماهنگ‌کننده و روزنامهٔ *نوپینچا* و رادیوی ملی مورد مطالعه قرار گیرد. این نوع همکاری هم‌اکنون در سائوتومه و پرینسیپه مورد بررسی است.

صفحه‌ای از روزنامه که ممکن است به کار آموزندگان و رهبران‌شان در حلقه‌های فرهنگی بیاید می‌تواند فوق‌العاده مفید افتد. چنین صفحه‌ای می‌تواند خبر از آنچه در حلقه‌ها رخ می‌نماید بدهد؛ از قبیل پیشرفت‌ها و مسائل آموزندگان و جواب‌هایی که برای بعضی از سوالات پیدا شده است. و نیز ممکن است مقالات کوچکی را که آموزندگان نوشته‌اند، و نیز خلاصه‌ای از مطالبی را که در سطح ملی مورد توجهند، منتشر سازد. چنین صفحه‌ای پشتیبانی از آموزندگان را از طریق دفترهایشان تقویت خواهد کرد: به آنان مطالب خواندنی بیشتری خواهد داد و نیز مطالبی دربارهٔ خود آن‌ها، و نیز وسیله‌ای برای تشویق‌شان به سخن گفتن فراهم خواهد آورد.

تا آنجا که به رادیو مربوط می‌شود یک دنیا امکانات وجود دارد. ممکن است برنامه‌ای برای پخش بعضی از بحث‌هایی که در حلقه‌های فرهنگی می‌شود تنظیم گردد. یا کمیسیون هماهنگ‌کننده می‌تواند نوار این بحث‌ها را تحلیل کند و عملاً برنامه‌هایی بیافریند که احتمالاً شنوندگان را به تشکیل حلقه‌های فرهنگی در خانه‌ها، در خیابان‌ها، و در محله‌های خود برانگیزد.

چنین برنامه‌ای – که شاید نامش را بتوان «حلقه‌ای فرهنگی در خانهٔ شما» گذاشت – می‌تواند نخست از طریق رادیو پخش شود و بعد در محلات مختلف شهر – دست‌کم در بیسائو – از مراکز حلقه‌های فرهنگی یا از دفترهای حزب با بلندگو انتشار یابد. چنین برنامه‌ای می‌تواند به تشکل سیاسی مردم کمک کند.

دو متن دیگر در بخش اول دفتر آمده است: بین واژه‌های زایای ۱۸ و ۱۹ و بعد از واژه ۲۰، یعنی آخرین واژه، هر دو از آمیلکار کابرال است، و دومی دربارهٔ وحدت میان گینه و جزیره‌های دماغهٔ سبز است[1].

[1] به پیشنهاد میگل دارسی د الیویرا Miguel D' Arcy de Oliveira عضو تیم مؤسسهٔ کنش فرهنگی، چهار صفحهٔ اول دفتر دارای جاهای مشخص‌شده‌ای است برای رمزسازی و خونواده‌های هجایی که باید از

لحظهٔ دوم دفتر آموزندگان را به‌روشنی در مرحلهٔ گذار از سوادآموزی به بعد از سوادآموزی قرار می‌دهد. در اینجا من از جنبه‌های روش‌شناختی آن – یعنی تمرین‌هایی که یادگیری را تقویت می‌کند، آن‌هایی که به شناخت واژه‌ها یاری می‌دهد، و آن‌هایی که به فائق آمدن بر دشواری‌های یادگیری اولیه کمک می‌کند – سخن نخواهم گفت. این‌ها همه تمرین‌هایی هستند که بنا به نیاز آموزندگانی که اکنون می‌خوانند و می‌نویسند مورد استفاده قرار می‌گیرند، و نیز وقتی که آنان در جست‌وجوی خود گام دوم را برمی‌دارند به‌کار می‌آیند.

خلاصهٔ کلام، قسمت دوم *نخستین دفتر برای تعلیمات عمومی* با متنی در دو یا سه بخش به منظور تشویق آغاز می‌شود. این قسمت متضمن هشت رمزسازی است که به‌وضوح واژهٔ زایایی همراه ندارند – زیرا که آن مرحله تمام شده است. بعد چند صفحهٔ سفید است و بعد چهار نوشته از آمیلکار کابرال دربارهٔ صورت‌های مختلف مقاومت: اقتصادی، سیاسی، فرهنگی و قهری.

هر هشت رمز از عکس تشکیل شده‌اند، و بعضی از آن‌ها بسیار زیبا. همه مربوطند به هشت «موضوع زایای» ملی: تولید، دفاع، آموزش – هم رسمی و هم غیررسمی – تندرستی، فرهنگ و نقش کارگران (هم دهقانان و هم کارگران شهری، زنان و جوانان) در وظیفهٔ بازسازی ملی.

نوشته‌های آمیلکار کابرال با رمزها کاملاً درآمیخته است بی‌آنکه به هیچ روی این فکر القا شود که آن‌ها رمزگشای چیزهایی هستند در عکس‌ها دیده می‌شوند. کشف رمز کار آموزندگان و رهبران، با هم، است. آنان این کار را اول به‌طور شفاهی و بعد با نوشتن انجام می‌دهند. بدین نحو آموزندگان، در گذار از سوادآموزی به مطالعات بعد

واژه‌های زایا مشتق شود. هر وقت که یکی از حلقه‌های فرهنگی بخواهد رمزی بیفزاید، یا به جای رمزی رمز دیگری با واژه‌های زایایی بگذارد، می‌تواند از فاصله‌های سفید بین علامت‌ها استفاده کند.

از سوادآموزی، به ژرف‌تر ساختن دانش خود و، در عین حال، به تقویت توانایی خود در بیان مطالب، چه با نوشتن و چه با گفتن، ادامه می‌دهند.

مطالبی که طی این مرحله تهیه می‌شود بسیار غنی است، و نه‌تنها استعداد آموزندگان را برای بیان تصویری آشکار می‌سازد بلکه درک آنان از واقعیت ملی را هم نشان می‌دهد.

بعضی از این کارها که در حلقه‌های فرهنگی به‌وجود آمده، و در *نخستین دفتر برای تعلیمات عمومی* نوشته شده است می‌تواند جلد اول مجموعه‌ای از «نوشته‌های مردم» را تشکیل دهد، خیلی شبیه به آنچه چند سال پیش در میان مردم مونته‌ویدئو به‌وجود آمد و با عنوان *آن‌طور که می‌توانید زندگی کنید* منتشر گردید – کتابی آکنده از زیبایی و قدرت، که شاید در مونته‌ویدئوی امروز ممنوع باشد.

دفتر تماماً در بیسائو و زیرنظر کمیسیون هماهنگ‌کننده تهیه شد. وقتی که همهٔ مطالب انتخاب و ویراسته شد و به‌صورتی آماده برای چاپ درآمد در اختیار ماریو کابرال سرپرست کمیسیون، و رفیق ژوزه آرائوژو[1] دبیر تشکیلات حزب که مسئولیت تصمیم‌گیری نهایی دربارهٔ چاپ را داشت، گذاشته شد. کلاودادیوس سکون[2] از تیم مؤسسهٔ کنش فرهنگی آخرین دستکاری‌های هنری را در آن کرده بود: تنظیم نمودارها، جای عکس‌ها، و نوع حروفی که بایستی به‌کار برد.

همهٔ نشانه‌ها حکایت از آن دارد که با پیشرفت کار و شروع بعد از سوادآموزی که نیاز به دفترهای بعدی را محسوس می‌سازد، آن‌ها نیز به دنبال نخستین دفتر، در خواهند آمد. تجربهٔ تیم‌های ملی در استفاده از نخستین دفتر آن‌ها را برای دفترهای بعدی آماده خواهد ساخت.

---

[1] Jose Araujo
[2] Claudius Ceccon

دیداری از ماکسیم گورکی در کو

این «بعد از تحریر» کامل نخواهد بود اگر به آخرین سفرمان به کو اشاره‌ای نکنم. در این سفر السا و ژولیو دسانتاآنا و رگولا[۱]، که روزنامه‌نگاری سوییسی بود، و من، سه روز را با شصت معلمی که در آنجا تحصیل می‌کردند و با هیأت آموزشی دائم آن به‌سر بردیم.

در آن سه روز زندگی با هم علاقهٔ من معطوف به آن بود که برخی از چیزهایی را که قبلاً دربارهٔ این مرکز گفته بودم با محک آزمایش بسنجم. من پیش‌نویس مقدمهٔ این کتاب را با خود داشتم و در آن اقامت کوتاه صفحات مربوط به کو را با دقت خواندم. از اینکه همهٔ چیزهای اساسی‌ای که نوشته بودم در گفت‌وگو با رهبران برنامه، و با دیدارهایی که از مزارع کشاورزی کردیم تأیید شد، سخت خرسند شدم. آشفتگی شادمانه‌ای که در ساعت شش صبح، که همه به ورزش می‌پردازند، روی می‌دهد؛ سفرهایی به ماندگاه‌های اطراف مرکز که در آن‌ها حلقه‌های فرهنگی، به‌رغم مشکلات زبانی که با آنچه در سدنگال بود چندان فرقی ندارد، به کار ادامه می‌دهند؛ جلسات بحثی که در آن شرکت می‌کردیم و سخت تحت تأثیر سرزندگی و پویایی آن‌ها قرار می‌گرفتیم — همه مؤید شور و شوقی شدند که قبلاً نسبت به این مرکز داشتم.

کاری تازه و به‌غایت شایان توجه آغاز شده است، زن سوییسی دیگری، که بر حسب تصادف اسم او هم رگولاست، با آنان در پژوهشی در مورد جنبه‌های فرهنگی-تاریخی ناحیه کار می‌کند. آنان نخست قصه‌ها و خاطرات پیران را روی نوار ضبط می‌کنند و بدین ترتیب خاطرهٔ جمعی خود مردم را حفظ می‌نمایند[۲].

---

[1] Regula

[۲] می‌توان اهمیت این گونه طرح را، که پیوسته ریشه‌های «مرکز» را در محلی که در آن واقع شده عمیق‌تر می‌کند، تصور کرد. حتی اگر در حال حاضر به دلایلی چند نتوان از گردآوری مطالب از طریق مصاحبه

ما در جلسه متشکل از همهٔ دانش‌آموزان و معلمان در کو شرکت کردیم. من چند صفحه‌ای از مقدمهٔ این کتاب را، که وصف تجارب من در کو بود، خواندم. بعد از آن گفت‌وگویی همگانی در گرفت که موضوعش بیش از همه بر درک این مطلب متمرکز شد که مرکز جزئی از پیوستگی بزرگ تجربه‌ای آموزشی است که در گرماگرم مبارزهٔ رهایی‌بخش در مناطق قبلاً آزاد شده آغاز شده و گسترش یافته بود. بعد بحث متوجه آمیلکار کابرال شد. باز هم همان خیال در من پیدا شد که آنان او را حاضر احساس می‌کنند، هم‌چون واقعیتی در زمان حاضر نه چون افسانه‌ای در زمان گذشته. از بینش فوق‌العادهٔ او سخن گفتند، و از استعدادش در پیش‌بینی آن که چه خواهد شد؛ از رویاهای او و از نفوذش.

یکی از حاضران گفت: «آمیلکار کابرال نمرده است، او به زیستن در وجود ما ادامه می‌دهد. هرچه او از آن سخن گفت در کار روزبه‌روز ما زاده می‌شود. بسیاری از رویاهای او، که رویاهای مردم و رویاهای ماست، اکنون واقعیت پیدا کرده است. دشمن خبر مرگ کابرال را در سراسر جهان پراکند و پنداشت که مرگ او پایان *حزب افریقایی* خواهد بود. اما *حزب افریقایی* نمرد. کابرال نمرده است. ما همه کابرالیم.»

من همه‌جا در کو با همین روحیهٔ مبارزانه برخوردم. روحیه‌ای است که در بی‌اهمیت‌ترین فعالیت‌ها وجود دارد، و در خلاق‌ترین آن‌ها نیز. آن را می‌توان در پاکیزگی حیاط مرکز، و در مراقبتی که از بام تا شام از کشتزارهای موز می‌شود، دید. آن را می‌توان از تمیزی هر اتاق شخصی دید تا در کوبیدن گندم برای نانی که همه می‌خورند؛ در شستن دیگ و تابه دید و در شرکت با شور و شوق همه در سمینارها. روحیهٔ یگانگی است، روحیهٔ کارکردن تیمی، که در آن برای انزواطلبی و امتیاز و

فراتر رفت، و می‌خواهم علاوه کنم که حتی اگر در تهیهٔ اطلاعات مصاحبه دقت کافی نشده باشد، باز در ارزش طرح هیچ جای حرف نیست.

حقوق یکی در مقابل دیگران جایی نیست. مسئولیت اجتماعی و سیاسی کسانی که در «مرکز» هستند تنها برای خود «مرکز» تجلی نمی‌کند، بلکه در رابطهٔ «مرکز» با مردم و با مبارزه برای بازسازی ملی نیز متجلی می‌شود.

برای به‌پایان بردن این صفحات راهی بهتر از آن نیست که گفتهٔ یکی از استادان در «مرکز» کو را بازگو کنم. گفتهٔ کوتاه او دارای همان روحیهٔ حیرت‌انگیز مشارکت و انضباط خلاق و تعهدی است که مشخص‌کنندهٔ «مرکز» است. او به ما گفت، «همهٔ ما در مرکز و *برای* مرکز مسئولیم». و دیگر هیچ نگفت.

کلام بازپسین

بی‌استثنا هر کتابی که نوشته‌ام گزارشی بوده است دربارهٔ مرحله‌ای از فعالیتی سیاسی- آموزشی که از دورهٔ جوانی بدان متعهد شده‌ام. بعضی از آن‌ها شرح تجاربی بوده است که صورت پذیرفته‌اند. برخی دیگر از میان تجربه‌ای جوشیده‌اند که در حال تحقق‌یافتن است. شاید کتاب *آموزش در جریان پیشرفت: نامه‌هایی به گینه‌بیسائو*، و عنوان آن، صریح‌ترین آن‌ها شمرده شود. «مقدمه» و «بعد از تحریر» زمینهٔ نامه‌ها را فراهم می‌آورند و روشن می‌کنند که این نامه‌ها چگونه نوشته شده‌اند.

به‌تدریج که تجربه‌ای که در کتاب توصیف شده است پیش می‌رود احساس می‌کنم که ملزم به دادن گزارش تجارب دیگری هستم که شاید تصدیقات و تحلیل‌های انجام‌شده را ژرف‌تر سازند، و شاید هم برخی از آن‌ها را تصحیح کنند. ممکن است نکاتی را علاوه کنم که در این اولین گزارش کاری که در گینه‌بیسائو شده است، نیامده باشد.

یکی از موضوعاتی که لازم است بدان بازگردم مسألهٔ زبان است. هر چه در تجربهٔ گینه‌بیسائو بیشتر فرو می‌روم این مسأله اهمیت بیشتری به خود می‌گیرد. مسأله‌ای است که در اوضاع و احوال مختلف جواب‌های متفاوت می‌طلبد. حقیقت آنکه خواه ناخواه زبان یکی از بزرگ‌ترین اشتغالات فکری هر جامعه‌ای است که خود را از بند استعمار آزاد ساخته است، و نمی‌خواهد گرفتار استعمارنو شود، و در پی بازآفریدن خویش است. برای هر قوم در مبارزهٔ بازآفرینی خود *دست‌یابی* مجدد به کلام خود عاملی اساسی شمرده می‌شود.

حاشیه‌ها

مقدمه

[۱] در این باره رجوع شود به نقد آموزش استعماری در تانزنیه، نوشتهٔ ژولیوس تیه‌رره در مقالهٔ «آموزش برای اعتماد به نفس» در کتاب:

Essays on Socialism (London and New York: Oxford University Press, 1969.)

[۲] رجوع شود به *نفرینیان خاک* نوشتهٔ فرانتس فانون، و *چهرهٔ استعمارگر، چهرهٔ استعمارزده* اثر آلبر ممی، ترجمهٔ هما ناطق، انتشارات خوارزمی، ۱۳۴۹ ه.ش. تهران.

[3] Amilcar Cabral, *Unite et lutte*, vol. 1. L'arme de la theorie (Paris: Cahiers Libres-Maspero, 1975), pp. 302-3.

[۴] همان. ص ۲۰۰–۲۰۱.

[۵] چهارصدمین سال انتشار لوسیادها، کمیسیون یادبود در گینه:

Os Lusiadas e a Guine Bissau (1972).

[۶] از سخنرانی لویس کابرال، رئیس شورای دولت، در افتتاح دورهٔ دوم اولین مجلس قانون‌گذاری ملی خلقی، ۲۲ آوریل ۱۹۷۶.

[7] Amilcar Cabral, "Sur la Petite Bourgeoisie," in *L'arme de la theorie*, pp. 301-3.

[۸] همان. ص ۳۲۰.

[9] Amilcar Cabral, PAIGC-Unidade e Luta (Lisbon: Publicacoes Nova Aurora, 1974), pp. 12-13.

[10] Look at Harry Braverman, *Labor and Monopoly Capital: The Degradation of Work in the Twentieth Century* (New York and London: Monthly Review Press, 1974).

[11] Amilcar Cabral, *PAIGC-Unidade e Luta*, p. 14.

نامه‌ها

[1] Amilcar Cabral, *L'arme de la theorie*, p. 303.

[۲] همان. ص ۳۲۴.

[3] Karl Marx, *El Capital (Capital)*. Vol. 1, p. 138 (Mexico Fondo de Cultura Economica).
[4] Samir Amin, *Eloge du Sacialisme* (Paris: Editions Anthropos).
[5] Karl Marx, *El Capital*, vol. 1, p. 137.

[۶] همان. ص ۱۳۰.

[7] Julius Nyerere, "Education for Self-Reliance," in *Essays on Socialism*, p. 61.

[۸] در این باره رجوع شود به *چهرهٔ استعمارگر، چهرهٔ استعمارزده*، آلبر ممی، ترجمهٔ هما ناطق، انتشارات خوارزمی، اسفند ماه ۱۳۴۹، تهران.

[9] Louise Jean Calvert, *Linguistique et Colonialisme: Petit traite de glottophaigie* (Paris: Payot, 1974).
[10] Karel Kosik, *Dialetica de lo Concreto* (Mexico. Editoral Crijalbo, 1967) p. 25.

[۱۱] همان. ص ۲۶.

[12] H.P. Lee, "Education and Rural Development in China Today," in *World Yearbook of Education*, vol. 5, *Education and Rural Development* (University of London and Institute of Education, Teachers' College, Columbia University. New York, 1974); quoted in *Literacy Work*, vol. 4, no. 2 (October-December 1974), p. 55.
[13] *China! Inside the People's Republic*, by the Committee of Concerned Asian Scholars (New York: Bantam Books, 1972), p. 158.
[14] Look at Paul T.K.Lin, "Development Guided by Values, Comments on China's Road and It's Implications," in *On the Creation of a just World Order*, ed. Saul K. Mendlowitz (New York: The Free Press, 1975), pp. 259-97.
[15] Amilcar Cabral, *PAIGC-Unidade e Luta*, p. 46.

[۱۶] همان. ص ۲۱۹ تا ۲۲۰.

[۱۷] همان. ص ۵۹.

[۱۸] همان. ص ۱۴ تا ۱۵.

بعد از تحریر

[1] *Diario Lisboa*, April 1977.

نقد کتاب[1]

از

دیوید هرمن[2]

دانشگاه هاروارد (امریکا)

در عالم آموزش، انتشار کتابی تازه از پائولو فریره رویداد مهمی شمرده می‌شود. از ۱۹۷۰ که *آموزش ستمدیدگان*[3] را منتشر کرد آنان که در آغوش جهان سوم نظری دارند و درگیر آن هستند آثار او را محترم شمرده‌اند و منتظر آثار تازه‌اش بوده‌اند. در قلمرو گسترش آموزش و آموزش بزرگسالان نفوذ وی در اندیشهٔ پیشرو بسیار مهم بوده است. از این رو *آموزش در جریان پیشرفت: نامه‌هایی به گینه‌بیسائو* کتابی است که طرفداران و شیفتگان اندیشهٔ فریره با دقت آن را خواهند خواند. کتاب به‌خصوص

---

[1] از *مجلهٔ آموزشی دانشگاه هاروارد* *Harward Educational Review* جلد چهل و نهم، شمارهٔ ۱، فوریهٔ ۱۹۷۹، ص ۱۱۰–۱۰۷.

[2] دیوید هرمن David Harman. خود در آموزش سالمندان صاحب‌نظر است و کتابی و مقالاتی در این زمینه نوشته است.

[3] *آموزش ستمدیدگان* *Pedagogy of the Oppressed*، ترجمهٔ احمد بیرشک و سیف‌الله داد، انتشارات خوارزمی، ۱۳۵۸ ه.ش.

از این جهت جالب توجه است که، برخلاف نوشته‌های دیگر فریره، گزارشی است از تلاش خود او برای جامهٔ عمل پوشاندن به اندیشه‌اش.

آموزش در جریان پیشرفت مشتمل بر مقدمه‌ای بلند، و مجموعه‌ای از هفده نامه است که فریره در طول یک سال و نیم به همکارانش در گینه‌بیسائو نوشته، و «بعد از تحریری» که در حقیقت ادامهٔ مقدمه است. فریره این کتاب را «صریح‌ترین» کتاب‌های خود می‌داند و می‌گوید «به‌تدریج که تجربه‌ای که در کتاب توصیف شده است پیش می‌رود احساس می‌کنم که ملزم به دادن گزارش تجارب دیگری هستم» (ص ۲۵۳).

یازده نامه خطاب به ماریو کابرال سرپرست دولتی آموزش و فرهنگ در گینه‌بیسائو، و شش نامه خطاب به اعضای تیمی که در مورد گسترش برنامهٔ سوادآموزی کار می‌کنند — و فریره با آنان مربوط است — نوشته شده است. نامه‌ها متضمن دو رشته مکاتبهٔ اساساً متفاوت، اما مرتبط است: رشتهٔ اول با نتایج کلی‌تر همکاری و خط‌مشی برنامه سر و کار دارد و رشتهٔ دوم مربوط است به جزئیات جریان پیشرفت برنامه.

نامه‌هایی که به کابرال نوشته شده است در حکم «ابزار کار و لباس‌هایی» است که برای بازی روی صحنه لازم است، و به کار آن می‌خورد که تماس رسمی‌تری را برقرار و حفظ کند، و نیز طریقهٔ ساختن و پرداختن کار سوادآموزی را، به عنوان یکی از مؤلفه‌های خط‌مشی کل آموزشی کشور، تعیین کند. فریره کاملاً مواظب است که طرف مکاتبه را از پیشرفتی بیاگاهاند که در کار دست می‌دهد. در اولین نامه‌ها مطالبی می‌بینید که حاکی از طرز کار کلی فریره است — مطالبی که بازتاب حساسیت او به ضرورت برقراری اعتماد متقابلی است بر اساس درک واقعیت‌ها و علاقه‌های محلی و اشتیاق خود او به کمک‌کردن، اما نه دستور دادن. به یک معنی، نامه‌های خطاب به کابرال مربوط است به مؤلفهٔ «پیشرفت» در عنوان کتاب و مبین پیشرفت‌هایی است هم در خود برنامه و هم در مناسبات مرتبط با کار.

نامه‌هایی که به اعضای کمیسیون سوادآموزی نوشته شده است مربوط است به جزء «آموزش» از عنوان کتاب. در خواننده این احساس پیدا می‌شود که فریره مخاطبان خود را چون اعضای سمیناری می‌پندارد که می‌خواهد اندیشه‌های خود را برایشان شرح دهد. هر یک از این نامه‌ها را شاید بتوان مقاله‌ای خاص در یکی از این جلسات سمینار انگاشت. به عکس نامه‌های خطاب به کابرال، که «دکور» صحنه را می‌ساختند، نامه‌هایی که به اعضای تیم نوشته شده‌اند خود بازی را تشکیل می‌دهند.

فریره با انشائی مؤثر، احساسات و واکنش‌های خود را در کارکردن با جامعهٔ مستقل تازه‌ای که دست به «بازسازی انقلابی» زده است نمایان می‌سازد. در مقدمهٔ کتاب می‌گوید که ملاقاتش با گینه‌بیسائو «برخورد مجدد با خودم» بود؛ به یک معنی تجدید حیات اولین تجربه‌هایش در برزیل، که در آن‌ها برای اولین بار روش‌هایی آموزشی را که با نام او قرین و دم‌ساز شده است می‌آموزد. اما در ادامهٔ سخن این اندرز حکیمانه را می‌دهد که «تجربه‌ها را نمی‌توان، مانند گیاه، نشا کرد، بلکه باید آن‌ها را از نو ابداع نمود»، و توضیح می‌دهد که «هنگامی که خود را به صورت تیمی برای نخستین دیدار از گینه‌بیسائو آماده می‌کردیم یکی از حادترین علایق ما این بود که خود را از این وسوسه مصون نگاه داریم که برای اهمیت بعضی از وجوه تجربهٔ سابق ارزشی بیش از حد قائل شویم و آن‌ها را عامیت بخشیم» (ص ۲۷). پس جای تعجب، و تا حدی موجب تشویش، است که فریره را می‌بینیم که در یکی از نامه‌های خود می‌نویسد: «نیت من همواره یکی است و آن دعوت رفقای طرف مکاتبه است به پذیرفتن موضعی انتقادی که در موقعیتی خاص می‌تواند به بازآفریدن موقعیتی که خامهٔ من تشریح می‌کند بینجامد» (ص ۱۸۹). راستی هم در سراسر کتاب قرینه‌هایی هست بر اینکه فریره زندانی تجربه‌های سیاسی و تربیتی خویش است. هرچند در سراسر نامه‌نگاری‌هایش مراقب آن است که از روابط کاری خود با کارکنان محلی بویی از

«تجویز» یا «دیوان‌سالاری» شنیده نشود، پیوسته به تجارب خود در برزیل و شیلی بازمی‌گردد و آن‌ها را، هم از جنبهٔ نظری و هم از لحاظ عملی، برای کار در گینه‌بیسائو سرمشق قرار می‌دهد. حتی در موردی استفاده از مطالبی را پیشنهاد می‌کند که سال‌ها قبل برای دهقانان برزیل تهیه شده بود. آن را «با گروه‌هایی از آموزندگان آزمون کنید و واکنش آنان را...» (ص ۱۳۸) این کار آشکارا با فلسفه‌ای تربیتی که اساس آن این است که «آموزش برای ستمدیدگان... باید *با* آنان ساخته شود نه *برای* آنان» (*آموزش ستمدیدگان*، ص ۱۵-۱۳)، سر ناسازگاری دارد.

خدمت عمدهٔ فریره به آموزش بزرگسالان — و در واقع همهٔ آموزش — تکیه اوست بر رواج دو مطلب: مربوط ساختن محتوا به درک کامل موضوعی (واژه‌های زایا) که در میان گروه‌های خاصی از مردم غالب است، و اهمیت گفت‌وشنود در جریان دوگانهٔ آموختن و آموزاندن. اعتقاد به اینکه خوداندیشی بر کردار لزوماً به «بازسازی انقلابی» از طریق مشارکت خواهد انجامید، درحالی‌که محور کار سوادآموزی فریره، ذاتاً عقیده‌ای سیاسی است نه تربیتی. هدف غایی فرایند آموزش و نقطهٔ شروع فرایند بازسازی «آموختن طرق درک تضادهای اجتماعی و سیاسی و اقتصادی و اقدام علیه عناصر ستمگر واقعیت» است، و فریره در *آموزش ستمدیدگان* خود (ص ۵) برای آن اصطلاح conscientizacao [=هشیارسازی] را بر مرادف انگلیسی آن critical consciousness [که معادل فارسی آن هشیاری انتقادی است] ترجیح داده است زیراکه پهنهٔ دلالت آن گسترده‌تر است. در اندیشهٔ فریره فرایندهای یادشده از نزدیک به یکدیگر پیوند خورده، در حقیقت در یکدیگر آمیخته شده است. این نکات در کتاب حاضر، هم در مقدمهٔ آن و هم در چند نامه، مکرر آمده و متأسفانه، به‌رغم اعتراضاتی که علیه آن شده، بر تجربهٔ گذشته فریره به عنوان سرمشقی برای هم‌چشمی بنا گردیده است.

در انتخاب محتوا و ساختمان کتاب اشکال دیگری هم هست. خواننده از تعدادی نامه به گینه‌بیسائو آگاه می‌شود اما نامه‌ای از آنجا نمی‌بیند. واکنش‌هایی را که به نامه‌های فریره و اندیشه‌های او دربارهٔ بحث‌هایش نشان داده شده‌اند فقط می‌توان از تحلیلی که خود او کرده است خوشه‌چین کرد. بدین ترتیب جای گفت‌وشنود، که برای فریره کمال اهمیت را دارد، خالی است. جوهر کتاب تکرار عقاید و اندیشه‌های فریره است به‌وسیلهٔ خود او، اما نه به نیت سازش‌دادن آن با واقعیتی نو. این که همهٔ نامه‌ها به گینه‌بیسائو نوشته شده‌اند مطلبی است فرعی.

این انتقاد ممکن است انتقادی تند به‌نظر برسد؛ اما غرض از آن به هیچ روی لطمه‌زدن به اعتبار ادراک‌ها و اندیشه‌های آموزشی فریره نیست. درواقع ممکن است به‌نحوی مکمل آن‌ها باشد، زیراکه دامنهٔ پای‌بندی عمیق فریره به فرهنگ و تجربهٔ خودش را تعیین می‌کند. شاید نشان دهد که آنچه فریره در کتاب حاضر در پی آن است توضیح تجربهٔ خود اوست برای دیگر کسانی که برای آفریدن تجربهٔ خودشان در تکاپو هستند، و نه تحمیل روش آموزشی خود به فرهنگی که خودش نسبت به آن بیگانه است. عنوان کتاب اشاره‌ها و ارجاعات مکرر به نوشته‌ها و گفته‌های آمیلکار کابرال که فریره او را یک «مربی سیاسی»، مانند سامورا ماچل[1]، فیدل[2]، ماکارنکو[3]، فرنه[4]، نیه‌رره[5] می‌شمارد پوششی است بر این نیت مؤلف، اگر به‌راستی چنین نیتی داشته است. برای توضیح چاره‌ای جز هم‌داستانی با جنتن کوزول نیست، که در پیشگفتار کتاب گفته است: «در عین حال که کار کلاسیک او نیست بی‌چون و چرا اثری است که بیش از آثار دیگر در دسترس فهم است...» (ص ۱۹) کتاب برای عرضه‌کردن اندیشه‌های فریره وسیله‌ای

[1] Samora Machel
[2] Fidel Castro
[3] Makarenko
[4] Freinet
[5] Nyerere

است مهم، اما به عنوان شرحی که کار این اندیشه‌ها را در موقعیتی تازه نشان دهد، تصویری نادرست است.

نظرات فریره دربارهٔ سوادآموزی که در سراسر کتاب پراکنده است در خور توجه است زیرا که مفهومی از خواندن عرضه می‌کند که بدیل بااهمیتی در کار سوادآموزی متداول به‌شمار می‌رود. فریره، مانند بسیاری دیگر، مسلم می‌داند که عمل خواندن نمی‌تواند بی‌داشتن غرضی صورت پذیرد، یعنی به حکم ضرورت با اعمال متحقق کرداری مرتبط است که خواندن می‌تواند برای بیان آن به‌کار بسته شود. سازمان علمی و فرهنگی و تربیتی ملل متحد (یونسکو) نیز، وقتی که برای اولین بار *مبارزهٔ آزمایشی جهانی برای سوادآموزی همگانی*[1] خود را که اساس آن قابلیت استفاده و سمت‌گیری به جانب کار بود، به میدان آورد به نتیجه‌ای مشابه رسید. (برنامهٔ توسعه ملل متحد[2]/یونسکو، ۱۹۷۶). اما فریره در ادامهٔ نظر خود می‌گوید که سوادآموزی و مرحلهٔ بعد از سوادآموزی را نمی‌توان از هم جدا کرد – یعنی عملاً آموزش خواندن را باید به کاربردهای آن در هم بافت. در اینجاست که فریره از طرز تفکر متداول منحرف می‌شود. درحالی‌که یونسکو ضمن اجرای طرح‌های خود متوجه شده است که سوادآموزی بر اساس عملکرد عبارت است از استعداد «ورود در همهٔ فعالیت‌هایی که در آن‌ها کار مؤثر منوط به داشتن سواد است» (یونسکو، ۱۹۶۲) برایش کنار گذاشتن این مطلب دشوار است که اول باید خواندن یاد گرفت و سپس مهارتی را که تازه کسب شده است در کارهای عملی به‌کار بست. فریره دلیل می‌آورد که کار واقعی یادگرفتن را باید با کاربردهای آن مرتبط ساخت یعنی مرحلهٔ سوادآموزی باید واقعیت و ارتباط و قابل استفاده بودن را به آموزنده انتقال دهد.

[1] Experimental World Campaign for Universal Literacy
[2] UNDP Unesco 1976

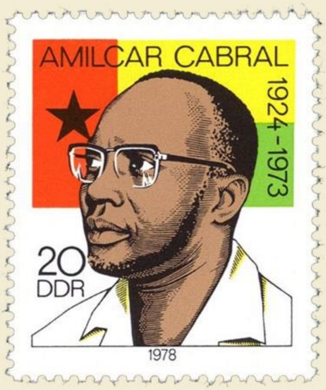
در معیارهای فریره جریان شناخت واژه‌های زایا و سپس رمزسازی آن‌ها به‌مثابهٔ بنیان پیشرفت سوادآموزی است. فریره در نامه‌هایی که به تیمی نوشته است که در گینه‌بیسائو کار می‌کند هم دربارهٔ نظریه‌ای که پشتیبان این طرز عمل است و هم از جنبه‌های عملی که در تشخیص موضوعات مطرح می‌شود بحث می‌کند. این چند بحث روشن‌ترین توضیحی را تشکیل می‌دهد که به قلم خود فریره دربارهٔ این طرز عمل موجود است، و فقط به این دلیل مهمند. با وجود این از دیدگاه روش‌شناسی نتایج چندی را حل‌نشده باقی می‌گذارند. مهم‌ترین آن‌ها مربوط است به انتقال از مرحلهٔ واژه‌های رمزشده با روش «ترکیبی» با «صدا–هجایی» آموخته شوند، یعنی پس از شناختن حرف‌ها و صدای هر هجا آن هجاها به واژه‌ها یا در هم آمیزی مختلف صداها ترکیب شوند. اما معلوم شده است که این راه تقریباً ماشینی، و بسیار تکراری، بزرگسالان را کسل می‌کند و چندان کارآمد نیست (هرمن، ۱۹۷۱). دیری نمی‌گذرد که آموزندگان، واژه‌ها و معنی مهم آن‌ها را از نظر گم می‌کنند و خود را سرگرم فعالیتی می‌بینند که کشش چندانی ندارد. مسألهٔ دیگری که به این یکی مربوط می‌شود تعلیم خواندن است که با این ترتیب مستلزم توالی جلسه‌هاست. آموزنده‌ای که در یک یا چند جلسهٔ متوالی غایب باشد — و این پیشامد در مورد سالمندان امری طبیعی شمرده می‌شود — ممکن است متوجه شود که آنقدر از موضوع عقب مانده است که ادامهٔ کار برایش فوق‌العاده دشوار، و شاید هم ناممکن، می‌شود. این عارضه دقیقاً موجب درصد بزرگی ناکامی در برنامه‌های سوادآموزی شده است (هرمن، ۱۹۷۱). راهی که فریره در این کتاب، مانند کتاب‌های پیشین، پیشنهاد می‌کند نه این مسأله را به روی خود می‌آورد و نه راهی برای حل آن می‌جوید.

مسألهٔ آموزشی دیگری که در سوادآموزی بزرگسالان به آن برخورد می‌شود استفاده از کتاب‌های ابتدایی آنان است. کتاب‌های اول، متون اصلی با قطع کتاب‌های درسی

هستند که در این برنامه‌ها یافته می‌شوند و نوعاً عبارتند از جزوه‌هایی که مطالب‌شان به ترتیب تنظیم و مدرج شده است. غالباً معلوم شده است که خود این کتاب‌های اول در حکم قیدی هستند. آموزندگان غالباً با چند درس نسبتاً سادهٔ اول مشکلاتی دارند و وقتی که پیچیدگی جزوه‌های بعدی را می‌بینند به‌آسانی دلسرد می‌شوند. نتیجه ممکن است دل‌زدگی از برنامه‌ها باشد، و هست. فریره هم با استفاده از کتاب‌های اول درسی متداول مخالف است. «چنانکه بارها گفته‌ام در سوادآموزی به عنوان کنش فرهنگی نمی‌توان از کتاب‌های اول قدیم استفاده کرد» (ص ۲۴۳). با وجود این در توصیف از وسایل کار برای برنامهٔ گینه‌بیسائو کتاب ابتدایی خیلی سنتی‌ای را توصیف می‌کند که فرقش با آن‌های دیگر این است که به جای «کتب اول»، «دفتر» نامیده شده است. همچنانکه فریره خوب می‌داند —و بسیار به آن اشاره می‌کند —اختلافات لفظی موجب اختلاف واقعی نمی‌شوند.

کتاب حاضر، از این بابت که فریره در آن به‌نحوی مؤثر به این مطالب، که در کتاب‌های سابقش به آن نپرداخته است، توجهی نمی‌کند از دیدگاه روش‌شناسی و آموزشی مایهٔ ناکامی است و این مطالب برای کسانی که در این مجموعه راهی تازه و زنده برای نزدیک‌شدن به پیشبرد کارای آموزش بزرگسالان می‌جویند همچنان سدی اساسی باقی می‌مانند. نکتهٔ آخر: *آموزش در جریان پیشرفت* آسان‌ترین اثر فریره برای خواندن و فهمیدن است و شاید نتیجهٔ هنرنمایی در ترجمه و ویرایش کتاب باشد. جای آن است که من به مترجم کتاب برای انجام چنین کار خوبی تبریک بگویم.

مجموعهٔ آثار پائولو فریره – ۳



«مبارزه برای رهایی، که پیچیده‌ترین جلوهٔ نیرومندی فرهنگی یک ملت و هویت و ارزش آن ملت است، فرهنگ را غنی می‌سازد و چشم‌اندازهای تازه ای برای گسترش آن می‌گشاید. تجلیات فرهنگ محتوایی تازه می‌یابد و طرز بیانی نو به خود می‌گیرد. بدین نحو این تجلیات نه فقط به هنگام مبارزه برای استقلال، بلکه در نبرد بزرگ‌تر برای پیشرفت نیز، به‌صورت ابزارهای قدرتمندی برای هشیاری و تشکل سیاسی در می‌آیند... پویایی مبارزه ملازمه دارد با تمرین دموکراسی، و انتقاد و انتقاد از خود، و شرکت فزایندهٔ مردم در مسئولیت زندگی خود، سوادآموزی، ایجاد مدرسه و خدمات بهداشتی، تشکیل «کادر»هایی که از میان دهقانان و کارگران برخیزند، و بسیاری کارهای دیگر که مردم را به گام نهادن در راه پیشرفت‌های فرهنگی وامی‌دارند. از همهٔ این‌ها به‌روشنی برمی‌آید که مبارزه برای رهایی فقط واقعیتی فرهنگی نیست، بلکه عاملی از فرهنگ نیز هست.»

آمیلکار کابرال

از خطابه‌ای که با عنوان «نقش فرهنگ در مبارزهٔ رهایی‌بخش»
در کنفرانس ۳ تا ۷ ژوییهٔ ۱۹۷۲ یونسکو در پاریس ایراد شد.